دليل

المعلم الجديد والمعلم المتجدد

في مهمات التعليم الأساسية

(الكتاب الأول)

الدكتور
محمد الحاج خليل





دليل
المعلم الجديد والمعلم المتجدد
في مهمات التعليم الأساسية

(الكتاب الأول)

دليل المعلم الجديد والمعلم المتجدد

في مهمات التعليم الأساسية

(الكتاب الأول)

الدكتور

محمد الحاج خليل



الطبعة الأولى
١٤٢٧هـ - ٢٠٠٦م

المملكة الأردنية الهاشمية رقم الإيداع لدى الدائرة الوطنية (٢٠٠٦/٣/٤٩٩)
رقم الإجازة المتسلسل لدى دائرة المطبوعات والنشر (٢٠٠٦/٢/٣٩٢)

٣٧١.١٤
خليل، محمد الحاج
دليل المعلم الجديد والمعلم المتجدد في مهمات التعليم الأساسية / محمد الحاج خليل._عمان: دار مجدلاوي، ٢٠٠٦.
ج١ (   ) ص.
ر.أ: (٢٠٠٦/٣/٤٩٩)
الواصفات: / المدرسين // الإدارة التعليمية // طرق التعلم // وسائل التدريس/
* تم إعداد بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

دار مجدلاوي للنشر والتوزيع
تليفاكس: ٥٣٤٩٤٩٧ - ٥٣٤٩٤٩٩
ص . ب ١٧٥٨ الرمز ١١٩٤١
عمان - الاردن

Dar Majdalawi Pub.& Dis.
Telefax: 5349497 - 5349499
P.O.Box: 1758 Code 11941
Amman- Jordan
www.majdalawibooks.com
E -mail: customer@majdalawibooks.com

إهداء

إلى روح أمي وأبي

فقد دفعهما حرمانهما من التعلم إلى الحرص على تعليمي.

وإلى كل من علمني.. فصار صديقي

وكل من علمته.. فصرت صديقه

وإلى جميع المعلمين الصادقين من أمتي المؤمنين بأننا.. بالتربية الواعية، سننقذ شعبنا من التخلف.. ونعود بأمتنا إلى الطليعة.

د. محمد الحاج خليل

ثبت المحتويات

المقدمة

خطت التربية في البلاد العربية خلال النصف الثاني من القرن الماضي وبواكير هذا القرن، خطوات واسعة على مستوى الكم والكيف. وقد رافقت هذه الخطوات ما تحقق في البلاد من تطورات وتغيرات اجتماعية واقتصادية وتقنية شهدتها المجتمعات العربية.

وقد اتسع مجال العمل التربوي وتعقد بشمول التربية لقطاعات واسعة من الشعب، وتغلغلها في حياة المجتمعات، حاضرها ومستقبلها.

ولكن الجهود التي بذلتها الجهات المعنية بقضايا التربية اقتصرت على الاهتمام بالكم أكثر من اهتمامها بالكيف. فقد ازدادت أعداد الملتحقين بالمدارس حتى بلغت الملايين، ولم تكن كذلك من قبل. وكان لا بد من استيعاب هذه الأعداد الجديدة وتلبية حد الكفاف مما يلزمها. ومن هنا، كان الاهتمام بالتوسع الخطي على حساب التوسع والتطوير النوعي. ويذكر بالخير في هذا المجال، التوسع في بناء المدارس، وتطوير المناهج، وتحديث الكتب المدرسية، كي تواكب مستجدات العصر في العلوم والتربية وعلم النفس التربوي، فتجمع بذلك بين الحداثة والمعاصرة من جهة، والأصالة والحرص على التراث والقيم والمثل العربية الإسلامية في ثقافة الأمة وحضارتها من جهة أخرى.

وقد شهدت التربية والمجتمعات العربية، قبل أفول القرن الماضي، حملة جامحة من التقدم والتطور في التقانة (التكنولوجيا) تمثلت في التقدم الهائل في الاتصال والتواصل، ويسر الكشف العلمي والاستقصاء والبحث في ميادين الحياة والعلوم كافة.

وكان لا بد للتربية من مواجهة هذا الموج المتلاطم من التقدم التقني المتمثل في الحاسوب (Computer) وعالم الانترنت (Internet) والهاتف الخلوي الجوال (Mobile/Cellular) وسواها من مبتكرات العلم الحديث وتطبيقات النظريات العلمية الحديثة.. ولذلك سعت الجهات المعنية بقضايا التربية، ما استطاعت، إلى تلبية حاجات المدارس والمتعلمين، بتوفير مختبرات الحاسوب إلى جانب مختبرات العلوم الأخرى.

ولكن هذه الجهود لم تتمكن، حتى الآن، من إقدار التعليم على تحقيق أهداف التنمية الشاملة، وإحداث التغيير الذي ينقل المجتمع العربي من مرحلة التبعية والتقليد إلى مرحلة التطوير والابتكار..

وسيزداد وضع التربية والتعليم، في البلاد العربية، حرجا إذا لم تجدد التربية ذاتها، فتطور فلسفتها وأهدافها ومحتواها ووسائلها وطرائقها. وفي صلب التربية، وفي صميم تطويرها الإدارة التربوية **وتطوير المعلمين وتدريبهم**. فلا بد للإدارة التربوية من تطوير أجهزتها ووظائفها كي تصبح أداة فعالة قادرة على إحداث التغيير والتطوير المنشودين.

وما دام في رأس أهداف التربية تنشئة جيل عربي مؤمن متعلم واع قادر على مواجهة التحديات الراهنة والقادمة، فلا بد من الاهتمام بالمعلم وتدريبه وتطوير قدراته وتزويده بما يلزمه من الكفايات، وإطلاعه على مهمات التعليم الأساسية، ومهمات التعليم المساندة.

ففي كل عام، يلتحق بالمدارس والجامعات والمعاهد العربية ملايين المتعلمين، ويلتحق بمهنة التعليم عشرات الألوف من المعلمين، يضافون إلى مئات الألوف من زملائهم المعلمين السابقين.

هؤلاء المعلمون، القدامى منهم والمستجدون.. هم الأمناء والمؤتمنون على تحقيق هدف التربية الرئيس، وهو تنشئة جيل عربي مؤمن متعلم واع قادر على مواجهة التحديات الراهنة والمستقبلية.

هؤلاء المعلمون، القدامى منهم والجدد، يحتاجون منا مزيدا من الاهتمام المتمثل بتدريبهم وتطوير قدراتهم وتعريفهم بمهماتهم التعليمية ومسؤولياتهم وأدوارهم الهامة.

أما المعلمون القدامى منهم فقد آن لهم أن يعاد تدريبهم من جديد واطلاعهم على المستجدات في عالم التربية والتعليم. لا بد من تحريك هممهم وحفزهم، ذلك أن الماء الراكد يأسن مع أنه عنصر الحياة الأساس.

وأما المعلمون الجدد فيحتاجون إلى من يأخذ بأيديهم في بداية عملهم الجديد، إلا إذا أردنـا لهـم أن يكرروا ما كان يفعله معلموهم وهم تلاميذ، يوم كان النجباء من أولئك "والمعلمون بحق" غير كثيرين.

إنهم يحتاجون إلى معرفة ما يتوقع منهم، ومعرفة تفاصيل مهماتهم.. وليس التعلـيم بـالأمر اليسـير، ولا هو يولد بالفطرة مع الإنسان.. إنه فن ومهارات وعلوم يتم اكتسابها بالدراسة والبحث والمران.

من أجل هذه الغاية، كانت هذه المحاولة المتواضعة المتمثلة في **الكتاب الأول: "دليل المعلم الجديد والمعلم المتجدد في مهمات التعليم الأساسية"، والكتاب الثاني "دليل المعلـم الجديـد والمعلـم المتجـدد في مهمات التعليم المساندة".**

فلعل هذه المحاولة تقدم العون للمعلم الجديد.. فيبدأ عمله التربوي الهام على نـور.. ولعلهـا تعـين المعلم القديم "المتجدد" في إزالة الغشاوة التي تتكون مع الزمن.. وقد تحول دون الرؤية السليمة للعمليـة التعليمية / التعلمية، والتربية بعامة.. في وقت تتسارع فيـه المسـتجدات في العلـوم والتربيـة وعلـم الـنفس التربوي وتنظيم التعلم.. والمجتمع والحياة بأسرها.

و الـلـه ولي التوفيق

د. محمد الحاج خليل

الفصل الأول

النظام ومهمات التعليم الأساسية

مقدمة

إن معرفة المعلم وإلمامه بالمهمات التعليمية وغير التعليمية الأساسية المرتبطة بعمله، بوصفه منظما للتعلم وميسرا له، تشكل المنطلق الرئيس في عملية تربية المعلم وتدريبه باتجاه اكتساب كفايات التدريس المرتبطة بكل من تلك المهمات.

أولا: النظام والعملية التعليمية التعلمية

١. النظام System

"يعرف النظام بأنه كيان متكامل يتـألف مـن مجموعـة مـن العنـاصر المتداخلـة والمترابطـة تبادليـا، والمتكاملة وظيفيا، والتي تعمـل بانسـجام وتنـاغم وفـق نسـق معـين مـن أجـل تحقيـق أهـداف مشـتركة محددة". وأي تغيير أو تطوير أو تعديل يطرأ على أي من مكونات النظام يؤدي إلى تغيير وتعديل في عمـل النظام والعناصر المكونة له.

٢. مكونات النظام[١]

يشتمل النظام، أي نظام بالمفهوم السابق، على خمسة مكونات رئيسة هي:

- بيئة النظام (System Environment)
- المدخلات (Inputs)
- العمليات (Processes)
- المخرجات أو النتاجات (Outputs or Outcomes)
- التغذية الراجعة (Feedback)

٣. وتشير بيئة النظام إلى المحيط أو الوسط المادي والنفسي الذي يعمل النظام في إطـاره ويسـعى لخدمته. ويؤثر عمل النظام ونتاجاته في البيئة ويتأثر بها، وتتوقـف عـلى قـوة ومـدى هـذا التـأثير والتـأثر حيوية النظام وفاعليته. وهذا يعني أن النظام الذي لا يتأثر ببيئته ولا يؤثر فيها يعد نظاما مغلقا أو ميتا.

(١) أسلوب النظم بين التعليم والتعلم (١٩٧٧).

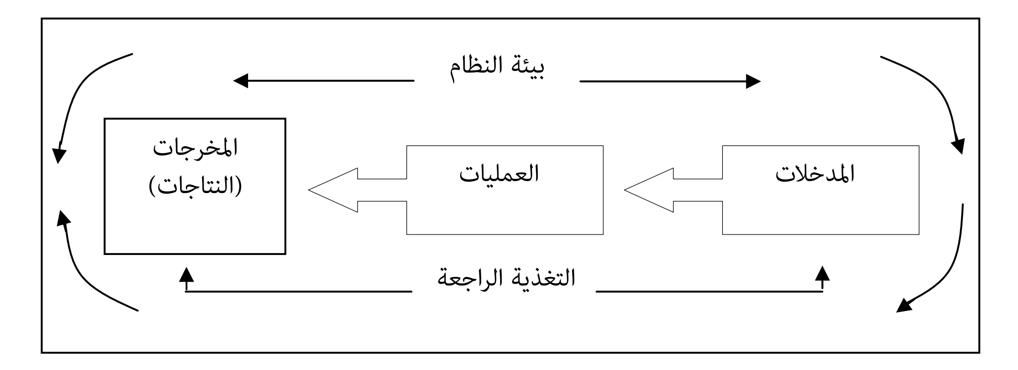
٤. **أما المدخلات** فتشير إلى جملة الجهود المادية والبشرية والموارد والأجهزة والأدوات والأشخاص، الذين يتفاعلون مع الجهود والمواد، في إطار النشاطات المخصصة لها (أي العمليات) والموجهة نحو بلوغ الأهداف المحددة للنظام.

٥. **وعمليات النظام** هي حركة التفاعل المنظم الحاصل في النظام بين المدخلات المختلفة فيه الموجهة نحو تحقيق غايات النظام وفق سياق منطقي محدد ومنظم.

٦. **وتعني مخرجات النظام** أو نتاجاته الصورة النهائية التي تنتج عن النشاطات والخبرات التي تجري في داخل النظام وفق النسق المعين الذي تسير فيه عملياته.

٧. **وأخيرا، تشير التغذية الراجعة** (Feedback) إلى المعلومات العائدة إلى المشرف على النظام والعاملين فيه من عناصره المختلفة، وإلى تلك التي تصدر من بيئة النظام والمشرف عليه إلى عناصر النظام، والتي تساعد على ضبط النظام وتوجيه عملياته، ودفعها نحو الأهداف المنشودة في ضوء نتائج التقويم (التكويني المتدرج والختامي) لعمليات النظام ونتاجاته أو مخرجاته). وعلى ضوء هذه التغذية الراجعة يتم تطوير النظام وتعديل عناصره من أجل تحسينه وزيادة فاعليته.

والشكل التالي يبين عناصر النظام والعلاقة بينها:



النظام: عناصره والعلاقة بينها

ثانيا: عناصر العملية التعليمية/ التعلمية يوصفها نظاما كاملا ومفتوحا[1]

يشكل التعليم المنظم الذي يجري في المواقف المختلفة في داخل غرفة الصف وخارجها نظاما متكامل العناصر والخطوات، فهو يجري في بيئة معينة وله مدخلاته وعملياته ونتاجاته (مخرجاته) المحددة والمرجوة. وتتكون عملية التعليم والتعلم، باعتبارها كذلك، من مكونات أو عناصر لكل منها دوره ووظيفته الخاصة به. وتتفاعل هذه العناصر فيما بينها بشكل تكاملي سعيا لتحقيق الأهداف المخططة لعمل النظام في إطار البيئة التي يعمل فيها. **وأهم هذه العناصر ما يلي:**

١. الأهداف التعلمية المنشودة.
٢. المحتوى العلمي للأهداف.
٣. السلوك المدخلي للمتعلمين (الاستعداد للتعلم) وخبراتهم السابقة ذات العلاقة.
٤. استراتيجيات التعليم والتعلم أو طرائق التدريس والوسائل.
٥. حاجات الطلاب المتعلمين (مجموعات وأفرادا) ومستوياتهم وخبراتهم السابقة.
٦. الوقت المخصص المتاح.
٧. المكان الذي يجري فيه التعليم والتعلم.
٨. المواد والموارد التعليمية والبرامج والأجهزة والأدوات والمصادر.
٩. الأداء البعدي للمتعلمين، أي نتاجات التعليم والتعلم.
١٠. التغذية الراجعة.

وتشكل العناصر الثلاثة الأولى (١-٣) مدخلات النظام.

والعناصر (٤-٨) عمليات النظام في إطار البيئة التعلمية.

أما مخرجات النظام أو نتاجاته فهي الأداء البعدي الناتج عن العمليات (العنصر٩) الذي نتعرف إليه ونحدده عن طريق القياس، ونحكم على مستواه وعلى فاعلية النظام من خلال عمليات التقويم المختلفة للتغيرات التي تطرأ على المتعلم المستهدف.

أما التغذية الراجعة (العنصر ١٠) فتتوقف على عمليات التقويم التكويني (المتدرج) والختامي لعمليات النظام ومدخلاته ونتاجاته أو مخرجاته.

(١) انظر: المهمات التعليمية الرئيسة (١٩٧٨).

ثالثا: المعلم ومهماته التعليمية الأساسية

تنظر التربية المعاصرة إلى المعلم باعتباره منظما للتعلم وميسرا له. ففي إطار الدور المتغير للمعلم لم تعد مسؤولياته مقصورة على نقل المعارف والمعلومات وتلقينها للمتعلم. ولم يعد هو المصدر الوحيد للمعلومات، ولكنه أصبح كذلك الموجه والمرشد لخطوات التلميذ نحو تحقيق الأهداف التعلمية والمنظم للبيئة والميسر لعمليات التعلم وجعلها ممتعة وفي متناول كل تلميذ بقدر وسرعة وأسلوب يتفق جميعها مع قدراته وحاجاته وميوله واهتماماته الخاصة.

إن المعلم الكفي الواعي هو الذي يتولى التخطيط المنظم لتشغيل عناصر العملية التعليمية بوصفها نظاما، وهو الذي يتولى تنفيذ الخطط التدريسية التي توفر فرص التفاعل النشط والفعال بين تلك العناصر، ويتولى كذلك السهر على ضبط ومراقبة سير عمل هذه العناصر والتحكم بها وتوجيه خطواتها نحو الأهداف المنشودة بما يتناسب وإمكانات المتعلمين الذين يتعامل معهم.

والسؤال الذي يطرح نفسه الآن: **ما هي مهمات المعلم التعليمية في إطار المنحى النظامي لعملية التعليم؟**

وللإجابة عن هذا السؤال سنأخذ كلا من العناصر المكونة للعملية التعليمية/ التعلمية في أي موقف تعليمي ونتفحص الدور الذي يقوم به المعلم في كل منها:

العنصر المكون لعملية التعليم	مهمات المعلم المرتبطة بالعنصر
• الأهداف التعليمية المنشودة:	- يشتق الأهداف التعلمية الخاصة من الأهداف التعليمية العامة في ضوء متطلبات المنهاج. - يحدد الأهداف التعلمية على هيئة نتاجات سلوكية متوقعة من المتعلمين في ضوء احتياجاتهم وقدراتهم الخاصة (كي تمثل حاجات التلاميذ النمائية والتعلمية وتكون على هيئة سلوك قابل للملاحظة والتقويم بالوسائل والأدوات المتاحة).

• المحتوى (الأفكار والمفاهيم والمبادئ والحقائق والمهارات والاتجاهات والقيم)	– يختار المحتوى الملائم لتلاميذه من المقررات المنهجية (الموضوع، الحقائق، المفاهيم، المبادئ، المهارات، الاتجاهات... إلخ). - ينظم المحتوى في سياق منطقي وسيكولوجي ييسر تحقيق الأهداف، مراعيا متطلبات سياق المادة وقدرات التلميذ وحاجاته.
• التعلم القبلي (الاستعداد للتعلم)[1]	– يحدد المتطلبات الأساسية المرتبطة بأهداف الموقف التعليمي واللازمة للتعلم الجديد (تحديد التعلم السابق المرتبط بالأهداف الجديدة). – يختبر التعلم القبلي اللازم لبلوغ الأهداف المخططة مستخدما الأدوات والأساليب المناسبة لذلك بقدر الإمكان (الاختبارات الشفوية أو الأدائية أو الكتابية القصيرة، سجلات التلاميذ الخاصة ودفتر العلامات... إلخ). - يحدد مدى استعداد كل تلميذ لتعلم الأهداف المنشودة في نطاق المحتوى المقرر.
• استراتيجيات التعليم والتعلم (طرائق التدريس أو الأساليب والتقنيات أو الوسائل)	– يختار ويوظف الاستراتيجيات وطرائق التدريس والتقنيات المناسبة لإحداث التعلم (العروض، المناقشات، الشرح، الاستقصاء، الاستكشاف، الأجهزة والأدوات... إلخ). - يحدد دوره ودور المتعلمين في نطاق الاستراتيجيات والطرائق المختارة المناسبة.
• حاجات المتعلمين ومستوياتهم وخبراتهم	– ينظم التلاميذ في مجموعات عمل متجانسة أحيانا وغير متجانسة أحيانا أخرى في ضوء استعداد كل منهم للتعلم وقدراته واحتياجاته وخبراته السابقة ذات الصلة.

(١) انظر: بناء خطة الدرس (١٩٩١).

- يوفر لكل فرد أو مجموعة خبرات التعلم وألوان النشاط والمهام المناسبة، ليجعل التقدم نحو أهداف الموقف التعلمية ممكنا وميسورا.

● الوقت المخصص لبلوغ الأهداف

ينظم استغلال الوقت المتاح، ويتحكم بإدارته في ضوء معرفته للإمكانات المتوافرة ولحاجات وقدرات المتعلمين (أفرادا ومجموعات) فيتعامل مع الوقت بمرونة تيسر استغلاله لمصلحة الطلاب (تنظيم وتسلسل الخطوات، تجنب الإعادة والتكرار المملين، الالتزام بأهداف الدرس... إلخ).

● المكان الذي يجري فيه التعليم والتعلم[١]

- يختار المكان المناسب لتعلم محتوى معين واكتساب أنماط السلوك المرتبطة به في ضوء الأهداف والحاجات والوقت المخصص للتعلم (الصف، المختبر، الطبيعة، غرفة الأشغال اليدوية، المكتبة، ملعب المدرسة... إلخ).
يوفر المناخ المادي والنفسي المناسب للتعلم والميسر له (الألفة والمحبة، الديمقراطية، التعاون، الدفء، الإنارة، التهوية، المقاعد المريحة... إلخ).

● المواد والموارد التعليمية (البرامج والأجهزة والأدوات والمصادر)

- يختار المعلم المواد والموارد والأجهزة اللازمة للتعلم أو يعد منها ما يمكنه إعداده.
- يوفر منها الكميات والأعداد اللازمة في ضوء احتياجات المتعلمين ومتطلبات الموقف والأهداف الفعلية المخططة والمنشودة.
- يشرف على توظيف تلك الموارد لخدمة الأهداف المخططة بكفاية وفاعلية.

(١) How Children Learn, 1971.

• قياس وتقويم الأداء البعدي للمتعلمين الناتج عن عمليات التعليم والتعلم (أنماط السلوك المتعلم في المجالات المختلفة: معارف، مهارات اتجاهات، قيم... إلخ[1]	– يعد ويوظف أدوات القياس الخاصة اللازمة (اختبارات، قوائم رصد، أجهزة، أدوات.. إلخ) لقياس تحصيل التلاميذ والتغيرات التي طرأت على سلوكهم في المجالات المختلفة نتيجة الخبرات والأساليب والجهود التعليمية التي جرى تنظيمها في المواقف التعليمية/ التعلمية. يقيس ويقوم تعلم التلاميذ وتحصيلهم الناتج عن عمليات التعليم والتعلم (التغيرات الإيجابية المستهدفة التي حدثت في سلوك المتعلمين) في ضوء الأهداف المخططة. ويتخذ القرارات المناسبة واللازمة لتعزيز ما تم تعلمه ومعالجة ما أخفق التلاميذ في تعلمه.
• التغذية الراجعة	– يحلل المعلم نتاجات التعلم كما تظهر في سلوك المتعلمين، ويحدد ما فيها من قوة وقصور واضعا يده على العوامل والأسباب الكامنة وراء ذلك. – يزود المتعلمين بالتغذية الراجعة بالطرق المناسبة حول أداءاتهم، مما يسهم في تعزيز الجوانب الإيجابية وفي تصحيح الجوانب السلبية. - يجري التعديلات اللازمة في عمليات التعليم والتعلم وعناصرهما المختلفة بما يجعل التعلم والتعليم أكثر كفاية وفاعلية.

(١) انظر: التقويم الذاتي في التربية (٢٠٠٦)

وأخيرا، إن المهمة التي قد لا تظهر في خطة الدرس، ولكنها تتصل بالمهمات السابقة جميعها، هي مهمة المعلم في حفز المتعلمين وتوفير الدافعية لديهم للتعلم، واستثارة اهتمامهم بأهداف التعلم ومحتواه وطرائقه، والمحافظة على كل ذلك حتى تتحقق الأهداف المنشودة.

فكيف يكون ذلك؟

إن أساليب الحفز واستثارة الدافعية للتعلم كثيرة ومتنوعة، وتشمل **أساليب الحفز الخارجية** كتقديم المكافآت والجوائز والعلامات والثناء والمديح والإجازات والتصفيق وتفويض المسؤولية... إلى غير ما هنالك من مواد وأساليب الحفز الخارجة بطبيعتها عن محتوى الموضوع وطرائق تعلمه، والتي يمكن للمعلم استخدامها مع المتعلمين بغض النظر عن موضوع التعلم. ومنها ما يقدم قبل التعلم ومنها ما يقدم في أثنائه أو بعده. كما قد يلجأ المعلم إلى استخدام وتوظيف **أساليب الحفز الداخلية**، أي تلك التي تنطلق من موضوع التعلم ومحتواه وطرائقه، فيحرص مثلا على مساعدة المتعلم على إدراك أهمية موضوع التعلم ومعناه، أو ينظم تعلم الموضوع بسياق وطريقة تتفق واستعداد المتعلم، أو يوظف الأساليب التي تناسب طبيعة المادة (التجربة في العلوم والسرد القصصي في التاريخ والملاحظة المباشرة في الجغرافيا والوظيفية في تعلم اللغة... إلخ). وهو ما يشد المتعلم نحو قلب الموضوع.[١]

رابعا: المهمات المساندة لعملية تنظيم التعليم والتعلم[٢]

إضافة إلى المهمات التعليمية الأساسية التي يؤديها المعلم في المواقف التعليمية التعلمية بشكل مباشر، هناك عدد من المهمات والأدوار التي ينظمها المعلم وينفذها قبل الموقف التعليمي أو بعده، وتعد لازمة لمساندة عملية التعليم والتعلم. ومن هذه المهمات:

١. مهمة التخطيط للدروس (سنويا وشهريا وأسبوعيا) وإعداد المذكرات اليومية لتنفيذ مقررات المنهاج.

(١) انظر: السلوك الانساني في الادارة التربوية (١٩٩٣).

(٢) Teaching & Learning in the model classroom, 1977.

٢. مهمة إعداد التقنيات والأجهزة أو الوسائل السمعية والبصرية اللازمة لعمليات التعليم والتعلم أو اختيار المناسب منها للأهداف المنشودة.
٣. مهمة تنظيم السجلات المختلفة اللازمة لرصد أحوال التلاميذ التحصيلية والاجتماعية والصحية ومتابعتها.
٤. مهمة إعداد البنود الاختبارية والاختبارات بأنواعها المختلفة لتيسير عمليات القياس والتقويم قبل التعلم وفي أثنائه وبعده (التقويم البنائي المتدرج النامي، والتقويم الختامي).
٥. مهمة تحليل نتائج الاختبارات وتفسيرها.
٦. مهمة وضع الخطط العلاجية اللازمة لمساعدة التلاميذ على تحقيق مستوى التعلم المنشود.
٧. الحرص على توفير جو ملائم للتواصل السليم بين التلاميذ.
٨. تعويد التلاميذ على التعلم التعاوني.
٩. الحرص على إغناء الكتاب المدرسي بالمراجع والمواد الإضافية.
١٠. الاهتمام بديناميات الجماعة وطرائق توظيفها لخدمة العملية التربوية.
١١. حفظ النظام وتوفير الانضباط الصفي والمدرسي.

[راجع الكتاب الثاني: دليل المعلم الجديد والمعلم المتجدد في مهمات التعليم المساندة]

خامسا: أمثلة تطبيقية على مهمات المعلم

المهمة	أمثلة متنوعة
(١) تحديد أهداف التعلم (أنماط السلوك المنشود)	- **يحلل** الماء إلى عناصره الطبيعية. - **يحلل** الأفكار الواردة في النص، أو التربة أو المحاصيل الزراعية إلى أجزائها. -**يعدد** أسباب الحروب الصليبية. - **يقرأ** القصيدة قراءة جهرية صحيحة ومعبرة. -**يحلل** نصا إلى ما فيه أفكار. - **يتخذ** موقفا إيجابيا من العمل اليدوي. - **يركب** (جهازا، جملة مفيدة... الخ).

	- **يميز** (عن طريق اللمس والطعم ... إلخ)، بين الفواكه والخضر من حيث اللون والمظهر الخارجي... إلخ. - **يفسر** ظاهرة مجيء التلاميذ متأخرين إلى المدرسة.

*** (الأفعال الواضحة الطباعة تشير إلى السلوك المستهدف).**

(٢) تحديد المحتوى	- يحدد المعلم المحتوى المقرر من المنهاج ويشتق منه السلوك المنشود في ضوء الحاجة. والأهداف التي حددها المعلم أعلاه تشير إلى المحتوى (المقررات) التالية: الماء، الحروب الصليبية، النص القرائي المقرر، التربة، المحاصيل الزراعية، القصيدة، العمل اليدوي، الجرس الكهربائي، الفواكه، الخضر، الدوام... ألخ.
(٣) تحديد التعلم القبلي واستعداد التلاميذ للتعلم	- ما المتطلبات القبلية التي يجب أن يكون التلميذ قد عرفها من قبل: - لتحليل الماء إلى عناصره؟ - لتحليل أسباب الحروب الصليبية إلى اقتصادية، دينية، سياسية؟ - لتحليل النص إلى ما فيه من أفكار. وحقائق وآراء؟ - متى يكون التلميذ مستعدا (مثلا) لتعلم: - كان وأخواتها وإعراب جمل تحتويها إعرابا كاملا؟ -قسمة الأعداد بالطريقة الطويلة؟ - كتابة كلمة باستعمال أداة أو أسلوب معين؟

لاحظ الارتباط بين الهدف والمحتوى وتحديد المتطلبات القبلية أو الاستعداد للتعلم؟ فهو ارتباط عضوي ومتبادل؟

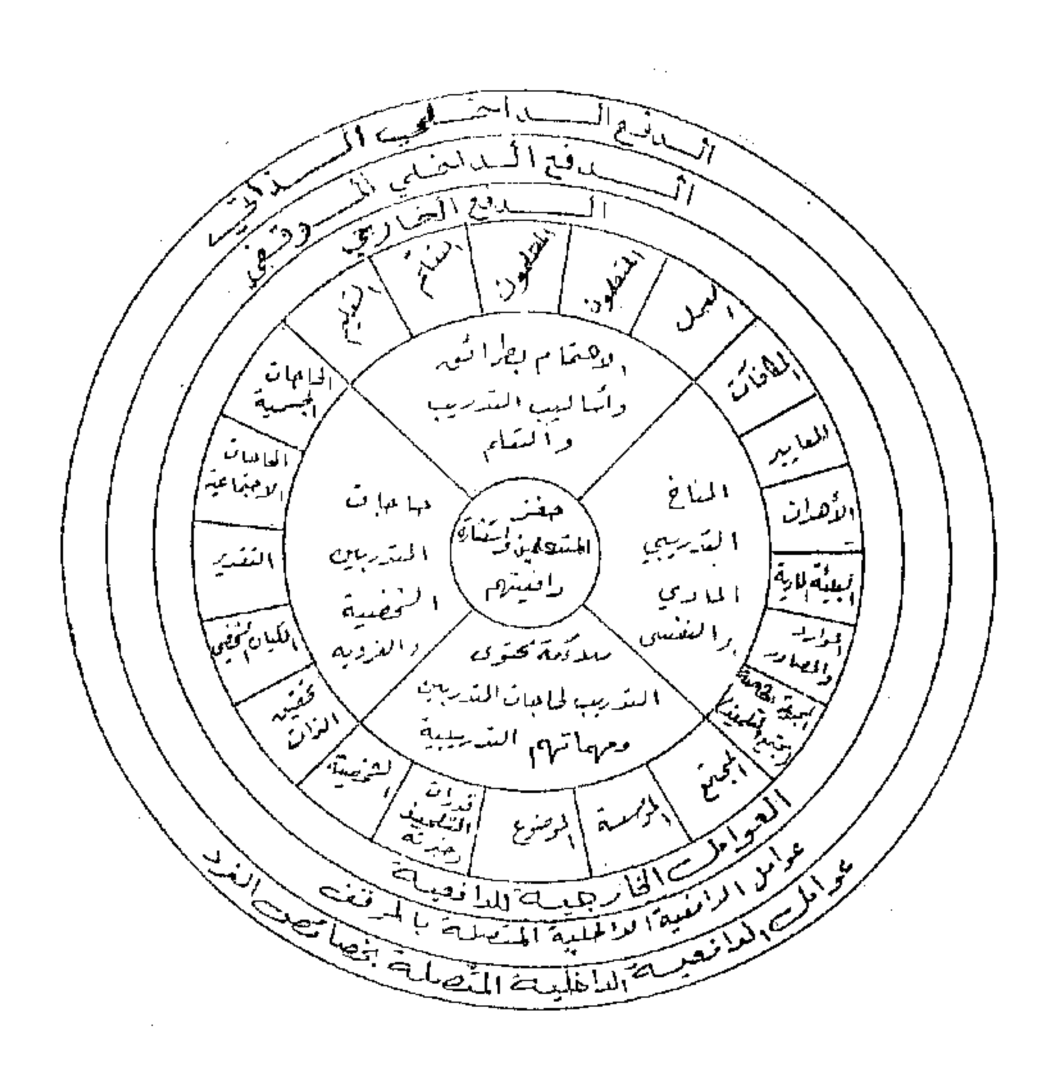
(٤،٥،٦،٧،٨) تنظيم التعلم: -اختيار الاستراتيجيات وطرائق التدريس	- هل ترى علاقة بين استعداد التلاميذ لتعلم أي من الأهداف السابقة والطريقة التي يختارها المعلم؟ هل يؤثر مدى إتقان التلاميذ للمتطلبات الأساسية لأي من الأهداف السابقة على وقت التعلم؟ على تنظيم التلاميذ في مجموعات؟ على المواد التعليمية؟ على مكان التعلم؟ هل تتأثر هذه جميعها بطبيعة الهدف المنشود؟ هل تتأثر بالمحتوى؟
- اختيار المكان والزمان والمواد والأدوات	
- تنظيم التلاميذ في مجموعات عمل	- هل يتأثر ذلك بالمحتوى أو الموضوع كذلك؟ - هل هناك أمور خاصة تراعيها مع المتعلمين باعتبارهم ينتمون إلى فئة عمرية معينة؟ (في الوسائل والمواد التعليمية وفي الطرائق)
(٩،١٠) القياس والتقويم والتغذية الراجعة	- ما الذي نقيسه؟ متى نقيسه؟ ولماذا؟ ماذا يترتب على هذا القياس؟ ما علاقة القياس بالتقويم وإصدار الأحكام على الطريقة؟ التعلم؟ المادة؟ الوقت؟ المكان؟ التلاميذ؟ - كيف يجري قياس تعلم التلاميذ؟ - ماذا يحدث إذا لم يكن السلوك الناتج بمستوى الهدف المنشود؟ ماذا يقدم المعلم للتلاميذ؟ كيف يقدم ذلك؟ ما الذي يحدثه المعلم من تغييرات على الموقف التعليمي؟ ولماذا؟

وهناك مهمة أساسية أخرى للمعلم، أشرنا إليها سابقا، وهي استثارة دافعية التلاميذ وحفزهم للتعلم والمحافظة على اهتمامهم إلى أن يبلغوا الأهداف المنشودة. ولكي يحقق المعلم الكفي ذلك ينبغي أن يكون ملما بـ:

١. حاجات المتعلمين واهتماماتهم[١].
٢. خصائصهم وقدراتهم المتصلة بموضوع التعلم.
٣. الطرائق التي بها يتعلمون.
٤. أساليب توظيف أنواع الحوافز الخارجية والداخلية.
٥. طبيعة المادة.



(١) Learning Together & Alone, 1987



نمط الحفز واستثارة الدافعية

سادسا: مسرد المراجع

أ) العربية

١. أحمد بلقيس، **المهمات التعليمية الرئيسة للمعلم في إطار المنحى النظامي التكاملي**، ورقة عمل، معهد التربية، الأونروا/ اليونيسكو، عمان، ١٩٧٨.

٢. جابر عبد الحميد وطاهر عبد الرازق، **أسلوب النظم بين التعليم والتعلم**، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٧٧.

٣. محمد الحاج خليل، **التقويم الذاتي في التربية**، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ٢٠٠٦.

٤. محمد الحاج خليل وطه الحاج الياس (ترجمة)، **السلوك الإنساني في الادارة التربوية**، ط٢، دار مجدلاوي للطباعة والنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ١٩٩٣.

٥. محمد الحاج خليل، **بناء خطة الدرس**، معهد التربية الأونروا/ اليونسكو، عمان، ١٩٩١.

ب) الانجليزية:

6. Cheers, A.L. and cater, L. J. **Teaching and Learning in the Model Classroom.** N.Y. Exposition Press 1977.

7. Holt, J. **How Children Learn,** Dell inc. N.Y., 1971.

8. Johnson, D.W. & Johnson, R. **Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive and Individualistic Learning,** 2 nd. Edition, Englewood Cliffs, N J. Prentice Hall, 1987.

الفصل الثاني
تحديد الأهداف السلوكية الأدائية وصياغتها

مقدمة

تنادي الاتجاهات الحديثة بضرورة الاهتمام ببناء المنهج وتصميمه وبنيته وعناصره الأساسية ومحتواه، وأحد هذه الاتجاهات الحديثة يركز على مفهوم جديد لدور المعلم يقوم على تنظيم تعلم التلاميذ، وليس على التلقين. وإذا أراد المعلم أن يقوم بهذا الدور على نحو فعال، فإن عليه أن يكتسب القدرات اللازمة لتمكينه من أداء المهمات الأساسية التالية كما جاء في مقدمة الكتاب:

أ. تحديد **الأهداف السلوكية الأدائية** للتعليم الصفي على شكل نتاجات تعلمية.

ب. التأكد من **استعداد التلاميذ** للتعلم.

ج. استثارة **الدافعية** لدى التلاميذ أو **حفزهم للتعلم.**

د. الاستخدام الجيد **للأسئلة في التعليم الصفي.**

ه. بناء نظام **للتواصل** بين التلاميذ ورعايته.

و. تدريب التلاميذ على **التعلم التعاوني.**

ز. تحقيق **الانضباط** الصفي والمدرسي.

ح. الاستفادة من نظريات **ديناميات الجماعة** في تنظيم عمل المجموعات.

ط. **التقويم** باعتباره جزءا لا يتجزأ من عملية التعلم يرافقها في جميع خطواتها.

إن هذه المهمات الأساسية تتداخل بحيث ترتبط الواحدة منها بالأخرى وتتفاعل معها. وباستطاعة المعلم، من خبرته الشخصية أن يضرب أمثلة توضح التلاحم بين هذه المهمات الأساسية.

وسنتناول في هذا الفصل المهمة الأساسية الأولى، وهي تحديد أهداف الدروس على شكل نتاجات تعلمية محددة، وتخطيط خبرات تعلمية منتمية تساعد التلاميذ على تحقيق هذه النتاجات.

أولا: تمرين أولي في بيان الأهداف السلوكية:

إن تحديد أهداف الدروس، عند بعض المعلمين، مجرد عملية شكلية يقومون بها تلبية لمطالب الإدارة التعليمية، ولا ينتفعون بها كثيرا في تعليمهم الصفي، كما إن النشاطات التعليمية التي ينظمونها في الصف لا ترتبط ارتباطا قويا بالأهداف التي يضعونها[1].

ويمكن بيان الأهداف التعليمية للدروس بطرق مختلفة.

وإليك الآن مثالا على إحدى الطرق التي كانت تتبع في بيان الأهداف:

"تعليم التلاميذ عملية الجمع"!!

إن هذا الهدف، بالطريقة التي صيغ بها، **يركز على ما ينوي المعلم أن يفعله**، وليس على النتاج التعلمي الذي ينتظر من التلاميذ أن يحققوه. ويمكننا الافتراض أن المطلوب قد يتحقق إذا نجح المعلم في تقديم عرض يوضح عملية الجمع، دون الالتفات إلى ما إذا كان التلاميذ قد تعلموا شيئا.

فالعبارة لا تمثل هدفا حقيقيا بقدر ما تمثل نشاطا تعليميا أو عملية تعليمية. ثم إن المطلوب لا يمثل هدفا يصلح لأن يكون نتاجا تعلميا محددا لدرس معين أو وحدة دراسية معينة. فما المقصود بتعليم التلاميذ عملية الجمع؟ ما الأشياء التي يفترض في التلميذ التدرب على جمعها؟ هل نريد تدريبه على جمع عددين يتألف كل منهما من رقم واحد أو جمع مقادير جبرية؟

إن التربية عملية تستهدف استحداث تغير في السلوك في الاتجاه المرغوب فيه. فما التغير في سلوك المتعلم الذي ننتظره في هذه الحالة؟ وكيف نستطيع أن نقوم مدى تحقق النتاج التعلمي المنتظر؟

---

(١) تحديد الأهداف الأدائية السلوكية (١٩٨١).

وإذا أردنا أن نحسن بيان هذا الهدف لكي يمثل هـدفا سـلوكيا، فإننـا نقـترح تعديلـه كي يمثـل نتاجـا تعلميا محددا بالنسبة إلى التلميذ لا إلى المعلم، كأن نقـول مـثلا: **"أن يجمـع التلميـذ عـددين يتـألف كـل منهما من رقمين".**

إليك مزيدا من الأمثلة على بيان الأهداف السلوكية:

انقد هذه الأمثلة وبين مـا إذا كانـت تصـلح لأن تكـون أهـدافا أدائيـة سـلوكية أو نتاجـات تعلميـة منتظرة لدروس معينة أو وحدات دراسية معينة، واذكر السبب:

١. تنمية آداب السلوك الاجتماعي لدى التلاميذ.
٢. أن يستعمل التلاميذ المصطلحين "رجاء" و "شكرا" في المناسبات التي تتطلب استعمالها.
٣. غرس روح التعاون لدى التلاميذ.
٤. أن يتعاون التلاميذ في تزيين غرفة الصف.
٥. تنمية المهارات القرائية الأساسية لدى التلاميذ.
٦. أن يميز التلاميذ بين حرفي "الدال" و "الضاد" نطقا وسمعا وبصرا.
٧. تدريب الطلبة على حل مسائل الرياضيات شفويا.
٨. أن يتقن الطلبة قراءة الدرس قراءة سليمة.
٩. تعليم الطلبة إلقاء الشعر.
١٠. تدريب الطلبة على إجراء التجارب العلمية.
١١. أن يجيد الطلبة التعبير بلغة سليمة جميلة.

إذا كنت قد اخترت الأهداف: ٢، ٤، ٦ كأهداف سلوكية أو نتاجات تعلمية محددة، فقد أصبت وأحسنت.

فالأرقام: ١، ٣، ٥، ٧، ٩، ١٠ قد تمثل نشاطات يؤديها المعلم لا أهدافا ينتظر أن يبلغها التلاميذ.

أما الهدفان: ٨ و ١١ فعيبهما فقط أنهما عامان وغير محددين، ولذلك يصعب قياسهما وتقويم مدى تحققهما.

ثانيا: الأهداف التربوية العامة والمحددة

الأهداف هي الخطوة الأولى في عملية التخطيط التربوي. وعليها تتوقف فعالية التعليم، وتساعد في اختيار المادة الدراسية وطرائق التدريس والأساليب التي يجب اتباعها وأدوات التقويم المناسبة.

أ) تعريف الهدف التربوي ومستوياته

١. التعريف

الهدف التربوي هو:

أ. قصد مصوغ بعبارة تصف تغيرا منشودا يراد إحداثه في سلوك المتعلم أو نتيجة لعملية التعليم والتعلم.

ب. ما يرجى أن يكون عليه سلوك المتعلم بعد اكتسابه للخبرة الجديدة.

ج. حصيلة عملية التعليم والتعلم كما تظهر في سلوك المتعلم في موضوع التعلم.

٢. مستويات الهدف التربوي

أ. **المستوى الأول:** هدف عام، وهو الغاية التربوية كما تبدو في المنهاج.

مثال ذلك:

- بناء مواطن صالح.
- إتقان اللغة الأم.

ب. **المستوى الثاني**: هدف مرحلي، وهو هدف مساق معين أو مادة أو موضوع، أو هدف وحدة دراسية في مادة معينة.

مثال ذلك:

- يتعرف بيئة بلده الطبيعية.
- يدرك أخطار المخططات الأجنبية على شعبه وأمته.
- يتقبل الرأي المخالف لرأيه ويحترم صاحبه.

ج. المستوى الثالث: هدف أدائي سلوكي محدد، وهو الهدف الذي يكون على هيئة نتاج تعلمي أو سلوك جديد ناشئ عن عملية التعليم والتعلم، ويكون محددا واضحا يمكن قياسه أو ملاحظته، ويصاغ على أساس ما ينتظر من المتعلم، وليس ما ينوي المعلم عمله.

وهذا المستوى الأخير هو مجال عمل المعلم بشكل خاص، وهو محور اهتمامنا في هذا الفصل.

ب) مزايا تحديد الأهداف الأدائية السلوكية

إن الاتجاه إلى تحديد الأهداف التعلمية بصيغ أدائية سلوكية لا يخلو من بعض الصعوبات والأخطار. والواقع أنه إذا أسيء استعماله، فإنه قد يتطور إلى مجرد رياضية كلامية أو لعب بالكلام قد يحجب عنا المزايا الحقيقية لهذا الاتجاه. فالهدف الأدائي السلوكي ليس بيانا لما يريد المعلم أن يفعله، إنما هو بيان للنتاج أو العائد الذي يرجو المعلم أن يحققه التلميذ في نهاية حصة أو مجموعة من الحصص التدريسية.

أما مزايا هذا الاتجاه في تحديد الأهداف السلوكية فهي أنه[١]:

١. يجعل العملية التعليمية/ التعلمية هادفة.

(١) انظر: الميسر في علم النفس التربوي (١٩٨٤).

٢. ينقل محور التركيز إلى التلاميذ.
٣. ينسجم مع المبدأ القائل إن التربية عملية تستهدف إحداث تغير في سلوك المتعلم في الاتجاه المرغوب فيه.
٤. ينسجم مع دور المعلم باعتباره منظما لعملية تعلم تلاميذه.
٥. يسهل تخطيط خبرات أو نشاطات تعلمية.
٦. يسهل عملية التقويم.
٧. يساعد على تنويع الأهداف والخبرات التعلمية.
٨. ---------
٩. ---------
١٠. --------

ثالثا: تصنيف الأهداف التربوية العامة والسلوكية[١]

يتفق المربون على تصنيف الأهداف التربوية في مجالات ثلاثة كبرى، هي التالية:

١. المجال المعرفي الإدراكي (العقلي) (CognitiveDomain)
٢. المجال الوجداني الانفعالي والاجتماعي (Affective Domain)
٣. المجال النفسحركي المهاري (العملي) (Psychomotor Domain)

* **في المجال المعرفي تتطور قدرة الإنسان على الإدراك والفهم والتمييز** وغير ذلك من المهارات العقلية والقدرات المعرفية.

* **وفي المجال الوجداني الانفعالي والاجتماعي تتطور الميول والاتجاهات والقيم والمشاعر** التي يحسها الإنسان نحو الأشياء والأحداث والأشخاص.

(١) Texonomy of Ed. Objectives, 1964

* **أما في المجال النفسحركي (المهاري العملي) فتتطور قدرة الإنسان على السيطرة على حركات أعضاء جسمه** المختلفة والتنسيق بينها بشكل ييسر استخدامها في تحقيق غايات مقصودة.

ونؤكد هنا على أن **التغيرات والتطورات في المجالات المختلفة المعرفية والوجدانية والنفسحركية، تحدث بصورة متزامنة في الواقع**، ولكننا نعمد إلى هذه التصنيفات تيسيرا لفهمها واستيعابها. فالطالب الذي يكتب (مجال نفسحركي عملي) يتذكر في الوقت نفسه ما يكتب ويفكر فيه (مجال معرفي)، ويعيش كذلك لحظة انفعالية وجدانية هي التي جعلته يستجيب لفعل الكتابة بطريقة تعبر عن ميوله واهتماماته (مجال وجداني انفعالي).

والأهداف التربوية عموما تعنى بتحديد الغايات القصوى للعملية التربوية بمجملها. وتعمل على تطوير الفرد بصورة متكاملة، جسما وعقلا وروحا. وهي أخيرا أهداف تعلمية.

أما الهدف السلوكي المحدد فيصف بشكل محدد السلوك أو الأداء المتوقع من المتعلم كنتاج للخبرات والنشاطات التي يخططها المعلم أو للدرس الواحد. والهدف السلوكي جيد الصياغة والتحديد يحتوي على عبارة سلوكية (فعل أو مصدر) يبين نوع السلوك المنتظر وطبيعته وظروفه ومستواه بشكل قابل للملاحظة والقياس.

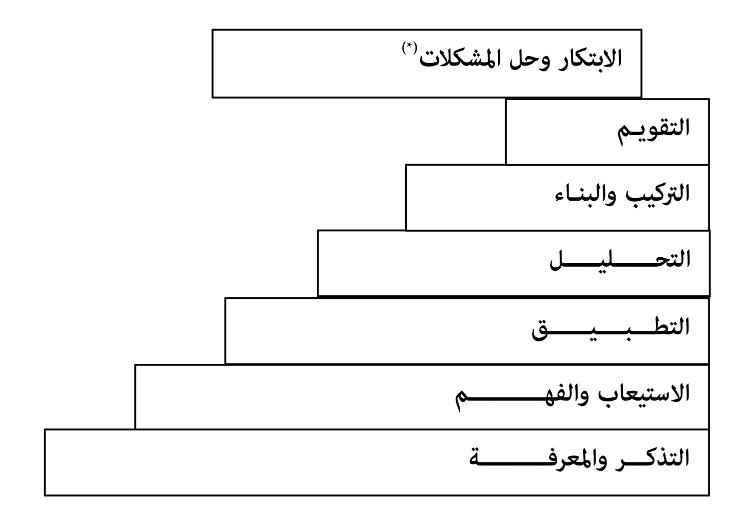
ونود أن نؤكد نقطة هامة، وهي أن الهدف السلوكي الواحد يمكن أن يرجع إلى مجالين اثنين، وربما إلى المجالات الثلاثة، المعرفي الإدراكي، والوجداني الاجتماعي، والنفسحركي في آن واحد[١].

وإليك، في ما يلي، شكلا يوضح أشهر تصنيف للأهداف في المجال المعرفي، وهو تصنيف بلوم Bloom:

---

(١) انظر: السلوك الإنساني في الإدارة التربوية (١٩٩٣).

تصنيف بلوم Bloom للأهداف في المجال المعرفي(*)



رابعا: تفصيل تصنيفات الأهداف التربوية(١)

أ) المجال المعرفي العقلي (تصنيف بلوم Cognitive Domain/ Bloom)

١. مستوى المعرفة والتذكر(Knowledge/ Memory)

يشير هذا المستوى إلى تذكر المصطلحات والحقائق والمعلومات والأفكار والنظريات التي سبق تعلمها، دون أن يعنـي ذلك، بالضرورة، فهمها أو القدرة على استخدامها أو تفسيرها. وتمثل المعرفة بهذا المسـتوى أدنى مسـتويات الأهـداف في هـذا المجال (مجرد التذكر), ولكنها ضرورية لكل المستويات الأعلى، مثل:

- أن يذكر الطالب عواصم: موريتانيا، العراق، فلسطين.
- يميز الفولتميتر من بين أجهزة تعرض عليه.
- يعدد أقسام المجهر.

(*) بعض المربين يضيف هذا المستوى في قمة التصنيف، بوصفه أرقى ما يمكن أن يصل إليه المتعلم.
(١) Behavioral Objectives & Instruction, 1970.
وانظر كذلك: بناء خطة الدرس، ١٩٩١.

- أن يذكر تاريخ حدوث: معركة حطين، اليرموك، القادسية، بدر.
- يذكر الأبيات الثلاثة الأولى من قصيدة....

ومن الأفعال المستخدمة في صياغة الأهداف السلوكية في مستوى التذكر المعرفي:

يعرف، يميز، يحدد، يتعرف، يذكر، يعدد، يسمي، يصف، يتذكر، يختار، يسترجع، يحفظ.

٢. مستوى الاستيعاب والفهم (Comprehension)

يشير هذا المستوى إلى القدرة على الترجمة والتفسير وفهم المادة أو الموضوع أو الأفكار من خلال تفسيرها، دون أن يعني ذلك بالضرورة قدرته على ربطها بغيرها. ويشكل درجة أرقى من مجرد تذكر المعرفة.

مثل:

- أن يوضح الطالب المصطلحات (أو المفردات) التالية:...............
- يشرح معنى الجاذبية بكلماته الخاصة.
- يستخرج الفكرة الرئيسة في نص معين.
- يلخص بلغته موضوعا ما.
- يشرح أهمية الفوسفات للاقتصاد الأردني.
- يستنتج من الدرس أسباب الحروب الصليبية.

ومن الأفعال المستخدمة في صياغة الأهداف السلوكية في مستوى الاستيعاب والفهم:

يبين الفروق، يوازن، يقارن، يوضح أو يبين أوجه الشبه، يفسر، يحول، يكتب بلغته الخاصة، يشرح، يستخرج الفكرة الرئيسة، يفسر، يترجم، يلخص، يميز، يصوغ، يقدم أمثلة، يلخص، يعلل.

٣. مستوى التطبيق (Application)

ويعني هذا أن المتعلم يمكنه تطبيق مفهوم أو قانون أو مبدأ عـام باسـتعمال المـادة المتعلمـة سـواء أكانت مفهوما أم مبدأ أو قاعدة أو مهارة في مواقف وأوضاع جديـدة. فهـو يطبـق المعرفـة التـي اكتسـبها واستوعبها في مواقف جديدة.

مثل:

- يستنتج الزمن في المدينة (أ) باستخدام خطوط الطول إذا أعطي الزمن في المدينة (ب) على خـط طول آخر.
- يمثل بالرسم العلاقة بين عدد السكان والمساحة.
- يستخدم أسلوب حل المشكلات في معالجة قضية مياه الشرب أو ازدحام السير في بلده.
- يطبق قاعدة إيجاد مساحة المثلث في حساب مساحة قطعة أرض مثلثة الشكل.

ومن الأفعال المستخدمة في صياغة الأهداف السلوكية في مستوى التطبيق:

يطبق، يمثل بالرسم، يختار، يعمم، يصنف، يستعمل، يربط النتائج بمسبباتها، يستنتج، يحـل، يـبرهن، ينظم، يحسب، يعدل، يبرهن.

٤. مستوى التحليل (Analysis)

ويشير هذا المستوى المعرفي إلى قدرة المتعلم على الإدراك والتحليل والتمييز وتجزئة المـادة المتعلمـة إلى عناصرها المكونة لها وإدراك ما بينها من علاقات.

مثل:

- يقارن بين معركتي عين جالوت ومرج دابق من حيث النتائج.
- يصنف الآثار التاريخية بنسبتها إلى الأمة التي تنتمي إليها.
- تصنيف المواد التي تعطى له إلى مغناطيسية وغير مغناطيسية.
- يميز بين الفولتميتر والأميتر (Voltmeter/ Ammeter) من حيث الشكل والوظائف.

ومن الأفعال المستخدمة في صياغة الأهداف السلوكية في مستوى التحليل:
يحلل، يميز، يقارن، يستدل، يصنف، يستخلص، يفرق، يفحص، يختبر، يوازن، يصنف، يقارن، يبين.

٥. مستوى التركيب أو البناء (Synthesis)

ويشير إلى قدرة المتعلم على تجميع أجزاء أو عناصر شيء ما عقليا في قالب أو مضمون جديد، كتجميع الأفكار وتركيب الجمل في كل متكامل ذي معنى.

مثل:

- يكتب بحثا.
- يقترح حلا لأزمة السير في ......
- يكتب فقرة تصف شعوره وأحاسيسه حول موضوع معين.
- يركب جملا من كلمات وعبارات تعطى له.
- يصمم جهازا لقياس كمية الأمطار.

ومن الأفعال المستخدمة في صياغة الأهداف السلوكية في مستوى التركيب:

يكتب فقرة أو مقالا، يصمم جهازا، يركب جملا، يرتب الأجزاء، يقص حكاية، يشتق، يضع تنظيما، يخطط، يضع تعميما (يعمم)، يكتب بحثا، يعدل، يربط.

٦. التقويم وإصدار الأحكام (Evaluation)

ويشير إلى قدرة المتعلم على الحكم وتقدير قيمة الأشياء والمواقف والعبارات وإصدار أحكام قيمية عليها بناء على معايير محددة.

مثل:

- يدافع عن اتجاه خلقي معين.
- يتبنى بعض المثل أو القيم ويدافع عنها.
- يدافع عن عدم التدخين.
- يناقش مزايا وسيئات الاقتصاد الحر.

- يقدر قيمة أشياء تعرض عليه ماديا ومعنويا.
- يبين قيمة اختراع علمي.
- يذكر رأيه في أهمية قيام الوحدة العربية ويدافع عنه.

ومن الأفعال المستخدمة في صياغة الأهداف السلوكية في مستوى التقويم:

- يحكم على أمر، يدافع عن، يناقش الخصائص، يقوم، يعدد خصائص، يصادق على، يبرر، يثمن، يرتب حسب القيمة، يقرر، يوازن، يناقش، يقارن، يستخلص، يدافع عن رأي أو موقف.

ب) المجال الوجداني/ الانفعالي (تصنيف كراثوول)

Affective Domain (Krathwohl)[1]

تتناول الأهداف التربوية في المجال الوجداني التغيرات الداخلية التي تطرأ على مشاعر المتعلم وميوله، وتؤدي إلى تبنيه المواقف والاتجاهات والمبادئ والمعايير والقيم التي توجه سلوكه وتصرفاته. وتركز على اهتمامات المتعلم وشعوره وقيمه وعواطفه واتجاهاته.

أما أبرز مستويات المجال الوجداني حسب تصنيف كراثوول فهي:

١. مستوى الانتباه للمثيرات واستقبالها (Receiving)

ويشير إلى رغبة المتعلم في الانتباه إلى المتغيرات والظواهر في بيئته. ويتوقع منه:

- تعرف المتغيرات والظواهر الايجابية.
- إظهار الرغبة في تقبلها.

وتستخدم الأفعال التالية في الاهداف السلوكية:

---

(١) Taxonomy of Human Affective Behavior, 1964

يستمتع، يرغب في، يصغي، يبدي اهتماما بسيطا، يستقبل، يسأل، يشارك، يختار، يتقبل، يفضل

٢. مستوى الاستجابة الايجابية للمثيرات (Responding)

ويشير إلى المشاركة الفعالة، ويتضمن الرغبة في الاستجابة والرضا عن ذلك. ويتوقع منه:

- اتباع التعليمات.
- إظهار الرغبة في تنفيذها.

وتستخدم الأفعال التالية لصوغ الأهداف في هذا المستوى:

يتطوع بالعمل، يصفق استحسانا، يبدي اهتماما، يوافق على، يبادر، يساعد، يتعاون، يساعد على، يطيع.

٣. مستوى التقدير والتقويم (Valuing)

ويعني تقبل القيم والالتزام ببعضها، ويتوقع من المتعلم:

- التعبير عن القبول.
- دعم وجهات النظر.
- إظهار الالتزام.

وتستخدم في أهدافه الأفعال التالية:

يدعم، يزيد مساهمته، يحتج، يبرر، يشارك في، يساعد، يعترض.

٤. مستوى تنظيم القيم (value Complex)

ويشير إلى قدرة المتعلم على جمع القيم المختلفة، والقيم المتجانسة، وترتيبها في نظام قيمي. ويتوقع منه:

- مقارنة القيم ومناقشتها.
- تشكيل نظام للقيم.

ويمكن أن تصاغ الأهداف السلوكية في هذا المستوى باستخدام الأفعال التالية:

يقارن، ينظم، يناقش، يوازن الأبدال، يحدد موقفا، يختار، يصدر أحكاما

٥. مستوى التجسيد (Characterization by Value)

ويشير إلى تمثل القيمة في السلوك والاعتزاز بها والاستعداد للتضحية من أجلها. وهذه مرحلة يستطيع فيها المتعلم السيطرة على سلوكه منسجما مع النظام القيمي الذي كونه. ويتوقع من المتعلم في هذا المستوى القيام بما يلي:

- تكوين نظام قيمي.
- انتهاج سلوك متناسق وملتزم.

ويمكن استخدام الأفعال التالية في صوغ الأهداف السلوكية في هذا المستوى:

يقدر، يراجع، يتجنب، يعبر قولا وفعلا، يتابع، يؤمن، يمارس، يلتزم، يقرر، يضحي، يلقى تقديرا عاليا من الأصدقاء.

ومما يجدر بالذكر أن اكتساب الميول والاتجاهات والقيم يحدث بطريقة تراكمية نامية. وكلما تقدم الإنسان في تعلمها من المستويين الأدنى (الاستقبال والاستجابة)، إلى المستويات الأعلى (التقدير فتنظيم القيم ثم التجسيد والالتزام والتضحية)، ازداد الانتماء أو القيمة عمقا وقوة.

تحقيق الأهداف التربوية في المجال الوجداني وتقويمها

يعد صوغ الأهداف السلوكية التعلمية في المجال الوجداني أصعب من صوغها في المجال المعرفي العقلي، كما إن بلوغ هذه الأهداف، وبخاصة المستويات العليا منها، يحتاج إلى وقت أطول بكثير جدا من الأهداف المعرفية والأهداف النفسحركية.

والأهداف الوجدانية لا يمكن تقويمها كذلك إلا من خلال ما يصدر عن المرء من أفعال وأقوال في المواقف المختلفة. فتقويم مدى تحقيق هذه الأهداف يتم بملاحظة سلوكات المتعلم المتمثلة في أقواله وآرائه واتجاهاته وأفعاله.

ومما يجدر ذكره وتأكيده هنا أن المجالات المختلفة للأهداف التربوية والتعلمية تتكامل فيما بينها سلوكيا، ويؤثر كل مجال منها في المجالات الأخرى ويتأثر بها، فليس هناك سلوك يمكن وصفه بأنه وجداني صرف أو معرفي صرف أو نفسحركي صرف، لأن الميل والعاطفة يتطلبان المعرفة، ويجري التعبير عن كليهما من خلال السلوك الملاحظ.

وما تفصيلنا في الحديث عن الأهداف المعرفية العقلية الإدراكية، والأهداف الوجدانية الانفعالية الاجتماعية، والأهداف النفسحركية الأدائية المهارية إلا بقصد التفسير والتوضيح.

جـ) المجال النفسحركي/ الأدائي المهاري تصنيف كبلر

(Psychomotor Domain/ Kibler)

المهارات النفسحركية حركالت أدائية راقية يتطلب تعلمها وقتا وجهدا منظما، كما يتطلب أداؤها تنسيقا وتآزرا دقيقا بين أعضاء الجسم والجهاز العضلي وعقل الإنسان وجهازه العصبي. وتختلف المهارات النفسحركية عن المهارات الحسحركية من حيث أن **المهارات الحسحركية** تستثير إلى أنواع السلوك الحركي الموجه نحو المثيرات البيئية الخارجية التي تستثير أعضاء الجسم عن طريق الحواس فقط، كمد اليدين أو حركة الجسم ابتعادا عما يخيف المرء. **وهي مهارات يتقن المتعلم معظمها قبل التحاقه بالمدرسة**. أما **المهارات النفسحركية** فهي تلك المهارات المركبة والراقية التي توليها المؤسسات التربوية المهنية وغير المهنية عناية فائقة لما لها من أهمية للفرد والمجتمع في مجالات التطور والتعلم والإنتاج والإبداع. ومن الأمثلة عليها **مهارات القراءة والكتابة والإلقاء والعزف والرقص واستخدام الآلات الدقيقة والطباعة** على الآلة الكاتبة **واستعمال الحاسوب وقيادة الدراجة وقيادة السيارة.**

فالمجال النفسحركي يشير إلى السلوكات المعنية بالمهارات المرتبطة بالأعصاب والتي تتطلب براعة وإتقانا. وتتدرج هذه المهارات في مستويات ابتداء من البسيطة إلى المعقدة، كما نبين في ما يلي:

مستويات الأهداف وأنواعها في المجال النفسحركي:

1. **الأهداف التي تتصل بالحركات الجسمية الكبرى**

(Gross Body Movements)

وتشمل الحركات التي يتطلب أداؤها التنسيق بين أعضاء الحس المختلفة، كما يتطلب القوة والسرعة والدقة.

مثل:

- قذف الكرة بأسلوب وطريقة محددة بالقدم أو باليد، على الأرض أو في الهواء.
- الجري بسرعة معينة.
- القفز بأنواعه.

* ومن أمثلة الأهداف السلوكية في المجال النفسحركي في مستوى حركات الجسم الكبرى:

- يتسلق الحاجز بطريقة صحيحة وفي مدة لا تزيد على دقيقة واحدة.
- يقذف كرة حديدية زنة كلغ واحد مسافة ١٥ مترا.
- يقطع مسافة ١٠٠ متر جريا خلال ٢٠ ثانية.
- يقطع مسافة ٥٠ مترا سباحة على الظهر في دقيقة واحدة.

2. **الأهداف التي تتصل بالمهارات دقيقة التناسق** [1]

(Finely Coordinated Movements)

يشير هذا المستوى إلى الحركات الجسمية التي تتطلب مستوى أرقى وأدق من التنسيق والتآزر بين أعضاء الجسم المختلفة لأداء مهارة معينة، ويتطلب التدرب الجيد.

(١) Six Psychological Studies, 1967

ومن أمثلة المهارات التي تدور حولها أهداف هذا المستوى:

- الكتابة (وتتطلب التنسيق بين حركات كل من اليد والأصابع والعين والجسم).
- القراءة (وتتطلب التنسيق بين حركات كل من العينين واللسان والشفتين والأوتار الصوتية في الحنجرة).
- الضرب على الآلة الكاتبة (ويتطلب كل ما تتطلبه مهارة القراءة الصامتة والكتابة).
- قيادة السيارة أو استعمال الحاسوب أو أي جهاز مركب آخر (وتتطلب التنسيق بين الكثير من أعضاء الجسم وحواسه).

ومن أمثلة الأهداف السلوكية في هذا المستوى:

- يكتب (كلمة، جملة) بطريقة صحيحة ويسر وبخط واضح.
- يرسم خارطة بدقة وإتقان.
- يستخدم آلة الخياطة اليدوية.
- يركب جرسا كهربائيا.
- يعزف على القيثارة.
- يصلح جهازا.

٣. الأهداف التي تتصل بمهارات التواصل غير اللفظي

(Non- Verbal Communication)

تضم هذه الفئة جميع مهارات نقل الأفكار والمعلومات دون اللجوء إلى الكلام والأصوات، من خلال الحركات الجسمية الإيمائية، باستخدام الجسم كله أو الرأس أو اليدين أو تعابير الوجه.

ومن أمثلة الأهداف السلوكية في هذا المستوى:

- يعبر عن مفهوم العزلة والوحدة حركيا.

- يؤدي دورا يمثل فيه الإعياء والإرهاق (أو الغضب، أو الحزن... إلخ) دون استخدام الكلمات.
- يعبر عن الاستحسان (الاستهجان، الخوف، القلق.. إلخ) من خلال تعابير الوجه وحركة اليدين.
- يمثل دورا هزليا (أو جديا) بالإيماءات دون لفظ.

٤. الأهداف التي تتصل بالسلوك أو التواصل اللفظي[١]

(Speech Behavior/ Verbal Communication)

وتشتمل هذه الفئة على التواصل بالألفاظ للتعبير عن الأفكار والمشاعر والآراء والمواقف. ويستخدم هذا النمط في القراءة المعبرة والتمثيل الدرامي والتحدث بلغة أجنبية، وإلقاء الخطب والقصائد، واستظهار المحفوظات، والطلاقة في الكلام، وتقديم الحجج والبراهين، والإقناع... إلخ.

ومن أمثلة الأهداف السلوكية في هذا المستوى:

- يقرأ فقرات محددة من الدرس قراءة معبرة.
- يلقي القصيدة بصورة مؤثرة.
- يمثل دور الراعي مقلدا عباراته ولهجته.
- يقلد أصوات الحيوانات.
- يمارس...

ويمر بناء الأداء المهاري (النفسحركي) بمراحل أهمها ما يلي:

١. **الإدراك:** ويعني فهم المواقف والعلاقات التي تؤدي إلى القيام بالحركة أو العمل، أو تقود إلى القيام بحركة أو مجموعة من الحركات. ويكون ذلك استنادا للإحساس بالتوقيت المناسب، والتنبه إلى الإشارات، للشروع بحركة ما.

(١) انظر: بعض النماذج والاتجاهات المعاصرة في الإشراف التربوي (١٩٨٧).

٢. **التهيؤ والميل:** ويشير إلى استعداد المتعلم للقيام بالأداء من نواحي العقل والجسد والوجدان. وينتج ذلك من توفر ما يلي لدى المتعلم: الاستعداد الجسدي والعقلي والانفعالي (الوجداني)، والمهارة اللازمة للأداء، والتناسق العصبي والعضلي، والرغبة في الاستجابة.

٣. **الاستجابة الموجهة:** وتعني المبادرة لأداء الحركة أو العمل بعد إدراكها والتهيؤ لها. وينتظر من المتعلم أن: يستخدم أسلوب الخطأ والصواب في الاستجابة، ويقلد أداء ما.

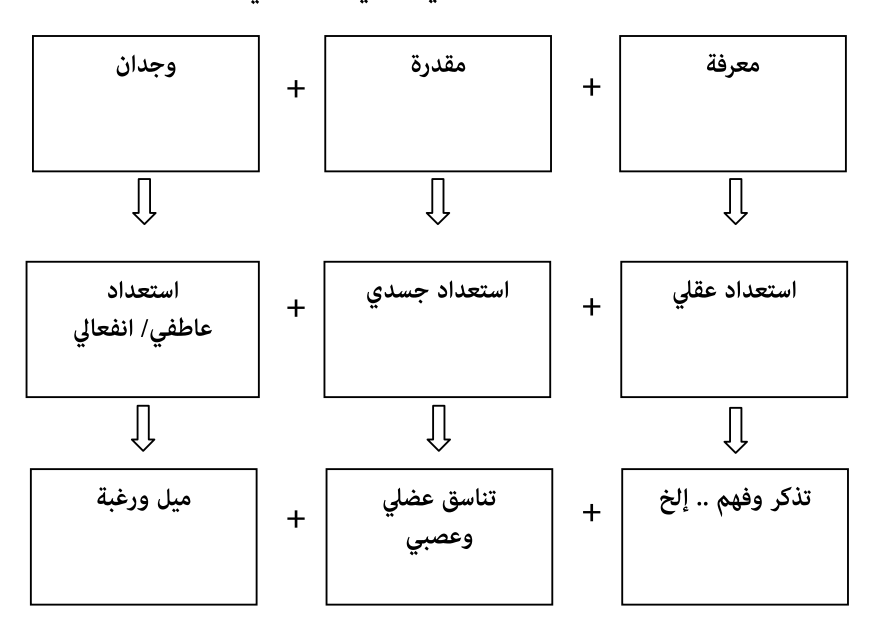
٤. **الممارسة والتعود:** أي ممارسة العمل والتعود عليه بعد أن تم تعلمه، حتى يصبح أداؤه سهلا يسيرا، وتتوفر الثقة لدى المتعلم الذي يقوم بالأداء. ويبدو ذلك لدى الشخص في: إظهار المهارة في الأداء، والأداء بأقل قدر ممكن من الأخطاء.

٥. **الأداء المتقن:** ويشير إلى أداء الأعمال المعقدة وأداء ما يشابهها أو يختلف عنها نوعا بدرجة عالية من السرعة والإتقان وبأقل الوقت والجهد والكلفة. وينتظر من المتعلم هنا، الأداء بمهارة تامة، والقيام بحركات منتظمة، والإنجاز بأقل قدر ممكن من الجهد والوقت، والاستجابة للمهمات المعقدة دون تردد، والكفاءة في الأداء.

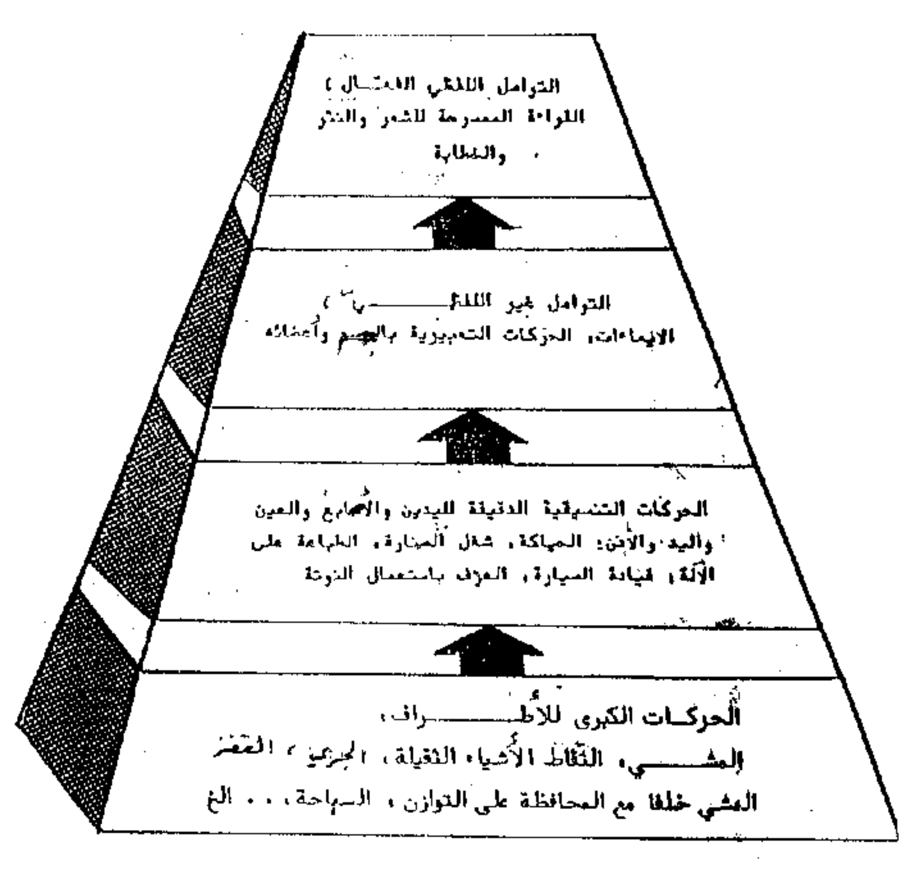
٦. **الابتكار:** ويتجلى ذلك في قدرة المتعلم على إيجاد أنماط جديدة من الحركات والمهارات، والإتيان بأشياء جديدة غير مسبوقة في حدود معرفته، كما في الرسم، واللغة، وحل المشكلات المعقدة في الأجهزة والآلات.

ويجري **قياس أو تقويم** أي من الأهداف الأدائية النفسحركية عن طريق **ملاحظة الأداء، ويركز في ذلك على الدقة والسرعة والإتقان والقوة والكمال في طريقة الأداء ومستواه.**

مكونات العمل الأدائي المهاري (النفسحركي)



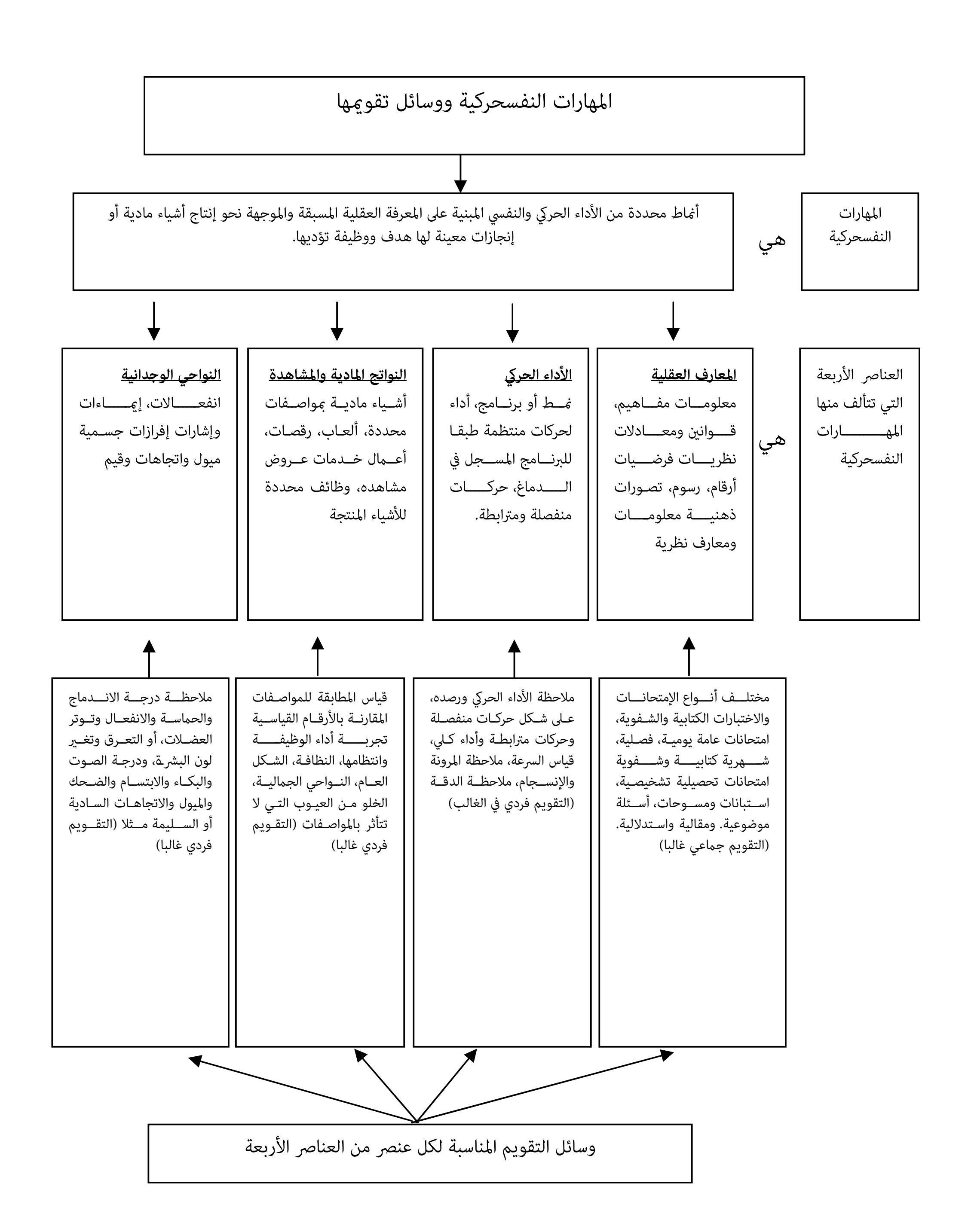
وأعلى درجات الكمال في العمل الأدائي المهاري (النفسحركي) ما تحقق فيه: الإتقان والنوعية العاليـة، والسرعة بأقل جهد وأقل وقت ممكن وأقل تكلفة.



النسق الهرمي لبناء المهارات النفسحركية

الخلاصة

يمكن تلخيص ما تم بحثه بالنسبة للمهارات النفسحركية وتقويمها في المخطط التالي:



المهارات النفسحركية ووسائل تقويمها
المهارات النفسحركية
هي
أنماط محددة من الأداء الحركي والنفسي المبنية على المعرفة العقلية المسبقة والموجهة نحو إنتاج أشياء مادية أو إنجازات معينة لها هدف ووظيفة تؤديها.
العناصر الأربعة التي تتألف منها المهارات النفسحركية
هي
المعارف العقلية
معلومات مفاهيم، قوانين ومعادلات نظريات فرضيات أرقام، رسوم، تصورات ذهنية معلومات ومعارف نظرية
الأداء الحركي
نمط أو برنامج، أداء لحركات منتظمة طبقا للبرنامج المسجل في الدماغ، حركات منفصلة ومترابطة.
النواتج المادية والمشاهدة
أشياء مادية بمواصفات محددة، ألعاب، رقصات، أعمال خدمات عروض مشاهده، وظائف محددة للأشياء المنتجة
النواحي الوجدانية
انفعالات، إيماءات وإشارات إفرازات جسمية ميول واتجاهات وقيم
مختلف أنواع الإمتحانات والاختبارات الكتابية والشفوية، امتحانات عامة يومية، فصلية، شهرية كتابية وشفوية امتحانات تحصيلية تشخيصية، استبانات ومسوحات، أسئلة موضوعية. ومقالية واستدلالية. (التقويم جماعي غالبا)
ملاحظة الأداء الحركي ورصده، على شكل حركات منفصلة وحركات مترابطة وأداء كلي، قياس السرعة، ملاحظة المرونة والإنسجام، ملاحظة الدقة (التقويم فردي في الغالب)
قياس المطابقة للمواصفات المقارنة بالأرقام القياسية تجربة أداء الوظيفة وانتظامها، النظافة، الشكل العام، النواحي الجمالية، الخلو من العيوب التي لا تتأثر بالمواصفات (التقويم فردي غالبا)
ملاحظة درجة الاندماج والحماسة والانفعال وتوتر العضلات، أو التعرق وتغير لون البشرة، ودرجة الصوت والبكاء والابتسام والضحك والميول والاتجاهات السادية أو السليمة مثلا (التقويم فردي غالبا)
وسائل التقويم المناسبة لكل عنصر من العناصر الأربعة

خامسا: مسرد المراجـع

أ) العربية

١. أحمد بلقيس وتوفيق مرعي، **الميسر في علم النفس التربوي.** ط١، عمان، دار الفرقان، ١٩٨٤.

٢. عبد المجيد نشواتي وآخرون، **علم النفس التربوي**، وزارة التربية والتعليم وشؤون الشباب، سلطنة عمان ١٩٨٥.

٣. عبـد الملـك الناشـف، **تحديـد الأهـداف الأدائيـة السـلوكية وصـياغتها،** معهـد التربيـة، الأونـروا/ اليونيسكو، عمان، ١٩٨١.

٤. محمد الحاج خليل، **بناء خطة الدرس**، معهد التربية، الأونروا/ اليونيسكو، عمان، ١٩٩١.

٥. محمد الحاج خليل، **السلوك الإنساني في الإدارة التربوية،** ط٢، دار مجـدلاوي للطباعـة والنشرـ والتوزيع، عمان- الأردن، ١٩٩٣.

٦. محمد الحاج خليل، **بعـض الـنماذج والاتجاهـات المعـاصرة في الإشراف التربـوي واسـتخدامها في تطوير كفايات المعلمين،** معهد التربية، الأونروا/ اليونيسكو، عمان، ١٩٨٧.

ب) الإنجليزية

7. Bloom, B.et al. **Taxonomy of Educational Objectives** Handbook I & II. N.Y.David Mckay, 1964.

8. Kibler, R.J & Miles, D. **Behavioral Objectives & Instruction.** Harvard, The President & Fellows of Harvard College, Boston Allyn Bacon, 1970

9. Krawthwohl, **Taxonomy of Human Affective Behavior,** N.Y. 1964.

10. Piaget, **J. Six Psychological Studies,** N.Y. Random house, 1967.

الفصل الثالث

تحديد استعداد التلاميذ للتعلم

السلوك المدخلي القبلي (المتطلبات السابقة)

مقدمة

عالجنا في الفصل السابق (الثاني) مهمة التعليم الأساسية الأولى وهي تحديد الأهداف السلوكية (الأدائية) للتعليم الصفي، وكنا قد بينا في الفصل الأول ما بين هذه المهمة ومهمة تحديد الاستعداد للتعلم، واستثارة الدفع للتعلم والتقويم من علاقات ارتباطية وتكاملية. ويعالج هذا الفصل المهمة التعليمية الثانية، أي مهمة تحديد استعداد التلاميذ للتعلم، أي السلوك المدخلي (القبلي) للتعلم، ومراعاة هذا الاستعداد في تنظيم الخبرات التعلمية. وترتبط هذه المهمة بمهمة تحديد الأهداف التعلمية ارتباطا وثيقا، وذلك أن مدى الاستعداد للتعلم يضع الحدود الممكنة لبلوغ الأهداف، والأهداف المقررة توجه المعلم إلى متطلباتها من الاستعداد الخاص. والمهمتان التعليميتان لازمتان من أجل تحديد أنواع الخبرات التعلمية الملائمة للتلاميذ. وكما يقول أوزوبل (Ausubel)، في كتابه "علم النفس التربوي": إذا كان لي أن اضغط مادة علم النفس التربوي في جملة واحدة فستكون "**اعرف ماذا يعرف التلاميذ ثم علمهم على أساسه**". ويبين ذلك بإيجاز مفهوم الاستعداد للتعلم وأهميته في عملية التدريس.

أولا: الاستعداد للتعلم شرط أساسي لاكتساب تعلم ذي معنى

أ) المعنى في التعلم:

المعنى هو التنظيم الذي يصوغ فيه المتعلم الخبرة التي يواجهها نتيجة تفاعله مع هذه الخبرة وإدماجها مع الخبرات الموجودة لديه[1].

فلدى كل متعلم خبرات متوافرة، وعندما يقدم المعلم خبرة ما يحاول المتعلم فهمها على ضوء ما لديه من خبرات وتراكيب عقلية. لذلك فإن فهم التلاميذ لخبرة ما قد تختلف بسبب اختلاف خبراتهم وتراكيبهم العقلية[2].

---

(١) Gross، ١٦٢.

(٢) المرجع السابق، ٣٠.

ونقصد بالمعنى للنتاج التعلمي ما يلي:

١. تأثيره الإيجابي على تفكير المتعلم.
٢. تكامله مع المعاني السابقة لدى المتعلم.
٣. قابليته للانتقال في مواقف جديدة.

ب) الاستعداد والحفز:

هذان شرطان أساسيان لتحقيق نتاجات تعلمية ذات معان قوية.

ويرى بعض المربين أن المناهج بموضوعاتها المزدحمة، والكتب المدرسية بموادها وطرائق عرضها المكثفة، والامتحانات المدرسية بتركيزها على الجوانب المعرفية والمهارات الآلية – كلها تعد مسؤولة عن النتاجات التعلمية الضعيفة. أما المسؤولية المباشرة فتقع على أنواع الخبرات التعلمية التي تهيئها المدارس لتلاميذها. فتوفير خبرات تعلمية تلتفت إلى مستوى الاستعداد للتعلم لدى التلاميذ، وتخاطب حاجاتهم واهتماماتهم الفعلية إنما يحفزهم ويساعد كثيرا على إضفاء معانٍ قوية على ما يكتسبونه من تعلم، نتيجة قيامهم بهذه الخبرات. بينما يزيد ضعف الالتفات إلى هذين الاعتبارين الأساسيين (الإستعداد للتعلم والحاجات) من حدة التأثيرات السلبية المحتملة للعوامل الأخرى.

ج) مفهومان للاستعداد للتعلم:

هناك مفهومان للاستعداد للتعلم، هما:

١. الاستعداد العام[1]:

ويقصد به عادة بلوغ الطفل المستوى اللازم من النضج الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي الذي يؤهله للالتحاق بالصف الابتدائي الأول. وهذا الإستعداد يتأثر، بما يوفره المنزل والمجتمع للطفل من فرص لاكتساب خبرات مناسبة. وهو يؤثر تأثيرا مباشرا على التوافق المدرسي للطفل في بداية حياته المدرسية. أما تأثيراته غير المباشرة فتمتد أحيانا إلى ما بعد ذلك بكثير. ونظرا للأهمية الكبيرة لهذا الاستعداد، أدخلت بعض البلاد برامج تربوية خاصة للأطفال

(١) انظر: التعلم السريع، ٢٠٠٤.

الذين يأتون من بيئات فقيرة تربويا، لتعويضهم عما يعانون من نقص في خبراتهم قبل التحاقهم بالمدرسة.

كما قد شاعت في العقود الأخيرة، رياض الأطفال، التي تسهم في إعداد الأطفال لما ينتظرهم في الصف الأول من مهمات ومهارات، بينما تبالغ بعض المدارس في ذلك أيما مبالغة..

٢. الاستعداد التطوري الخاص للتعلم:

ويقصد به الحد الأدنى من مستوىٍ التطور المعرفي لدى المتعلم الذي يجب توافره كي يكون مستعدا لتعلم موضوع معين بسهولة وفاعلية ودون متاعب انفعالية. وهكذا فالاستعداد التطوري الخاص للتعلم يختلف عند الطفل الواحد من موضوع إلى آخر، كما يختلف من طفل إلى آخر في الموضوع الواحد.

ثانيا: تحديد السلوك المدخلي متطلب أساسي للتعليم الجيد:

أ) تعريف السلوك المدخلي (Entering Behaviow):

يصف السلوك المدخلي (القبلي) أنواع السلوك التي ينبغي أن يكون التلميذ قد اكتسبها قبل أن يستطيع اكتساب سلوك جديد. ويعني ذلك أن السلوك المدخلي (أو القبلي) يصف الواقع الحالي لمعلومات التلميذ ومهاراته المتصلة بالموضوع الجديد. وهكذا ينبغي أن يبدأ التعليم من حيث يكون السلوك المدخلي. أما السلوك الختامي (النهائيTerminal Behaviour) فهو ما ينتهي التعليم إليه.

وعلى المعلم أن يسعى إلى ملاحظة سلوك تلاميذه واختباره، بالإضافة إلى سعيه لاختبار أدائهم الذي يكون نتيجه لذلك السلوك. وهكذا يمكننا أن نعتبر السلوك المدخلي بمثابة الأداء المدخلي (Entering Performance). وهو، بإجاز، ما يكون لدى المتعلم من معرفة تؤهله لاكتساب المعرفة الجديدة أو فهم الموضوع الجديد.

وقد عرف السلوك المدخلي أيضا بأنه مجموعة فعلية من أنواع السلوك التي يقوم الفرد بتأديتها في بداية التعليم استنادا إلى المهارات القبلية المتوافرة لديه[1].

---

(١) Du Bois, 249

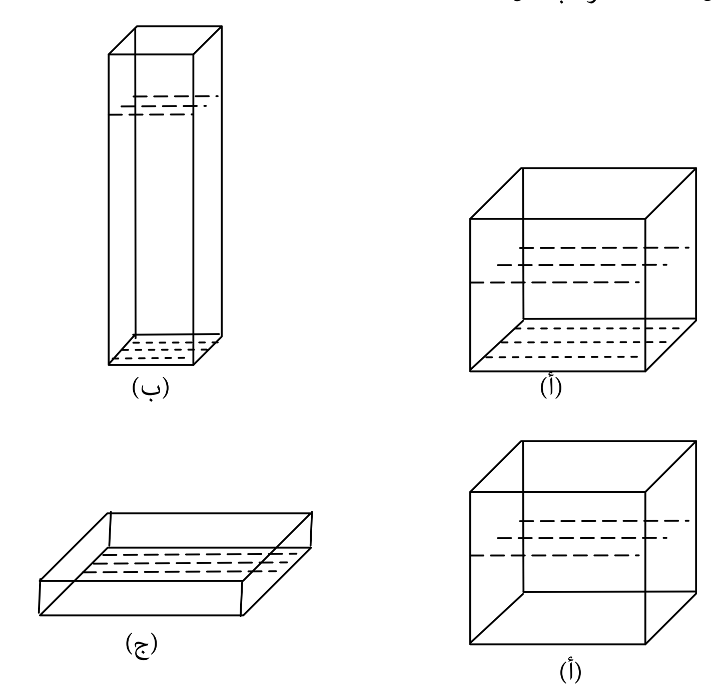
ثالثا: الاستعداد التطوري الخاص للتعلم:

يورد بياجيه Piaget المثال التالي لتوضيح المقصود بالاستعداد التطوري الخاص للتعلم:

أ) المثال:

أجرى بياجيه هذه التجربة على عدد من الأطفال دون السابعة لدراسة تفكيرهم أمام مشكلة تتطلب فهما لمبدأ **بقاء كمية السائل على ما هي بغض النظر عن شكل الوعاء.**

أحضر ثلاثة أوعية: أ، ب، ج، على النحو الموضح في الرسم التالي. وكانت الأوعية ذات أحجام متساوية، وكان أحدها مملوءا بسائل.



وكان السائل كله يصب من الوعاء (أ) في الوعاء (ب) أمام الطفل، ثم يوجه إليه السؤال التالي:

– أي السائلين أكثر؟ ما في الوعاء (ب)، أم ما كان في الوعاء (أ)؟

ثم يعاد السائل كله، إلى الوعاء (أ)، ويصب منه في الوعاء (ج)، ثم يوجه إلى الطفل السؤال التالي:

– أي السائلين أكثر؟ ما في الوعاء (ج)، أم ما كان في الوعاء (أ)؟

وأتت نتائج التجربة لتشير إلى أن معظم الأطفال قبل السابعة كانوا يفشلون في إعطاء الإجابة الصحيحة، ودلت تفسيراتهم على أنهم كانوا ينخدعون بالأبعاد الظاهرة للسائل في الأوعية الثلاثة من حيث الارتفاع الكبير في الوعاء (أ) أو السطح الواسع في الوعاء (ج).

فلماذا فشل هؤلاء الأطفال في تطبيق مبدأ "ثبات الحجم"؟

يجيب بياجيه بأنهم لم يكونوا بعد العمليات العقلية المتطلبة لمعالجة هذه المشكلة بنجاح. وهذه العمليات هي:

١. التعويض (Compensation):

مرتفع × ضيق (ب) = منخفض × متسع (أ) أو (ج).

٢. قابلية العكس (Reversibility):

وهي التمثل الداخلي لعملية عكسية تعيد الماء نفسه من (ب) أو (ج) إلى (أ) دون نقص ولا زيادة.

٣. الهوية (Identity):

وتعني أن حجم السائل يظل ثابتا رغم تغير شكله لأن هذا التغير في الشكل لا يضيف إلى الحجم ولا يحذف منه.

وغياب هذه العمليات العقلية لدى الأطفال دون السابعة هو الذي يفسر تفكيرهم على أساس أن التغيرات في الأبعاد الحسية لشكل الماء تتضمن تغيرات كمية. وهذا أمر طبيعي بالنسبة لمرحلة التطور المعرفي التي ينتمون إليها.

ب) تفسير التطور المعرفي ومراحله:

يرى بياجيه أن التطور المعرفي هو نتيجة طبيعية لتعامل الفرد مع بيئته. فالمتعلم حين يواجه خبرة تعلمية فإن تعلمه لها والاستجابة لمتطلباتها يعكس مدى ملاءمة الخبرة التعلمية للمرحلة النمائية التي يمر فيها، لذلك فإن مرحلة النمو التي يوجد فيها الطفل هي التي تحدد الخبرات التي يمكن اكتسابها وإدماجها في بنائه المعرفي.

ويرى بياجيه أن التطور المعرفي يمر في مراحل متدرجة في الصعوبة، تهدف إلى التكامل وهو الوصول إلى مرحلة التجريد.

وتصف هذه المراحل تطور المفهوم، وتطور الذكاء، وتطور التفكير، وتطور التراكيب المعرفية (Cognitive Structure)[1].

وإليك توضيحا لهذه المراحل، نبين في كل منها المرحلة الموازية لسنوات التعليم الابتدائي:

١. مرحلة الذكاء الحسحركي (Sensorimotor):

(من الميلاد حتى نهاية الثانية تقريبا).

في هذه المرحلة، يتعامل الطفل مع بيئته بحواسه وحركاته، وما يغيب عن بيئته الراهنة يغيب عادة عن تفكيره أيضا.

٢. المرحلة السابقة لاستخدام العمليات (Preoperational)[٢]:

(من الثانية حتى السابعة):

أ. مرحلة ما قبل المفاهيم (من الثانية حتى الرابعة).

ب. مرحلة ما قبل العمليات (من الرابعة حتى السابعة).

(١) Gross, 30.

(٢) انظر: لطفي سوريال، ١٩٨٧.

وفي المرحلة الثانية يكون الطفل بعض المفاهيم، ولكنه لا يمارس العمليات العقليـة، فهـو يقـارن بـين الأشياء في المجال الخارجي ولا يعتمد النشاط العقلي الداخلي في القيام بهذه المقارنة.

التجربة (١):

لاحظ بياجيه أن الأطفال في مرحلة مـا قبـل العمليـات، عنـدما يطلـب منهم ترتيـب عـدد مـن العصيـ (المعروضـة أمـامهم) حسـب أطوالهـا، كـانوا يقارنوها زوجا زوجا. أما في مرحلة العمليات الماديـة فكـانوا يكتفـون بـالنظر إليها ومقارنتها داخليا دون حاجة لقياسها، ويتمون عمليـة الترتيـب في وقـت أسرع بكثير من أطفال المرحلة السابقة.

وكثيرا ما يقع الطفـل نتيجـة اعـتماده عـلى المـدركات الحسـية، في بعـض صـور التفكـير الخـاطئ في المواقف المتصلة بالعدد والحجم والوزن بوجه خاص.

التجربة (٢):

القصور عن إدراك مبدأ احتفاظ الشيء بكميته رغم تغير شكله:

وضعت كمية من الخرز أمـام أطفـال في السادسـة، ثـم أخـذت زوجـا زوجا، ووضعت خرزة من كل زوج في أنبوبة طويلة ووضعت الخرزة الأخـرى في طبق مسطح. وهكذا إلى أن تم التوزيع مناصفة بين الأنبوبة والطبـق. ثـم سئل الأطفال: إذا صنعنا عقدا من الخرز الـذي في الأنبوبـة وآخـر مـن الخـرز الذي في الطبق، فأيهما يكون أطول؟ فكانت الإجابات أن العقد المصنوع مـن الخرز الذي في الأنبوبة يكون أطول.

٣. مرحلة العمليات المادية الحسية (Concrete Operations):
(من السابعة حتى الحادية عشرة أو الثانية عشرة)

أ. في هذه المرحلة تتحول الأعمال التي كان يجريها الطفل في الخارج إلى أعمال داخلية. (انظر التجربة رقم (١)). ومن مظاهر التقدم في تفكيره:

(١) نمو قدرته على التصنيف، وهو يستطيع أن يصنف مجموعة من الأشياء مستخدما بعدين تصنيفيين كأن يستخدم الشكل واللون في تصنيف مجموعة من الأشكال المختلفة كل منها موجود بألوان مختلفة.

(٢) تقدمه بتدرج بطيء في تكوين مفهوم الزمن (في حوالي التاسعة).

(٣) نمو قدرته على استخدام مفاهيم الهندسة الإقليدية المتصلة بقياس الأطوال والمساحات والزوايا، وإن كان لا يستطيع في هذه المرحلة أن يذهب في تفكيره الهندسي أبعد من حدود الملموس والمرئي والمحدود.

ب. ورغم التقدم الذي يحرزه الطفل في تفكيره، مقارنا بالمرحلة السابقة إلا أنه يعاني بعض الصعوبات التي تعوق التفكير السليم لديه - ومن ذلك:

أ) القصور عن تصور أن الكل يحتوي الجزء:

التجربة (٣):

عرضت صورة تضم بعض الأطفال. وكان الصبيان فيها أكثر من البنات. وسئل الأطفال: أيهما أكثر: الصبيان أم الأطفال؟ فأجاب معظمهم: الصبيان.

التجربة (٤):

عرضت أمام الأطفال كمية كبيرة من الخرز الخشبي، ومعظمها لونه بني. وبينها خرزتان فقط لونهما: أبيض. وسئل الأطفال: أيهما أكثر: الخرز الخشبي أو الخرز البني. فأجاب الأطفال: الخرز البني.

ب) ضعف القدرة على الاستدلال اللفظي.

التجربة (٥):

ليلى أكثر بياضا من زينب. وليلى أشد سمرة من فاطمة. فأيهن الأشد سمرة؟ ولكن الأطفال يفكرون في كل عبارة على حدة.

ج) ضعف القدرة على اكتشاف المغالطات المنطقية.

التجربة (٦):

اعرض على أطفال السادسة العبارة التالية واسمع التعليقات: إذا يئست وقررت الانتحار فلن أختار يوم الثلاثاء لأنه يجلب لي النحس!!

د) العجز أمام الفروض التي تغاير الواقع.

التجربة (٧):

أمسك بياجيه بدولاب هواء ودوره بسرعة فأحدث تيارا هوائيا. ثم سأل الأطفال: إذا فرغنا الغرفة من الهواء ودورنا الدولاب بسرعة، فهل يحدث تيارا هوائيا؟

فكان الجواب: نعم (بإصرار).

ففي رأيهم أنه لا بد من وجود هواء.

٤. مرحلة العمليات المجردة (Formal Operations):

(من الحادية عشرة أو الثانية عشرة حتى الخامسة عشرة).

وفي هذه المرحلة يكتسب المراهق تدريجا القدرة على التفكير المجرد والقائم على الافتراضات غير الواقعية، فيستطيع تصور اللانهائية في الكبر أو الصغر.

رابعا: الاستعداد للتعلم عند بياجيه Piaget و أوزوبل Ausubel وبرونر Bruner وجانييه Gagné [1]:

أ) بياجيه:

يرى بياجيه أن تعلم الطفل يرتبط بمرحلته النمائية المعرفية، وما تتميز به تلك المرحلة من أساليب التفكير. وذلك يستدعي من المعلم تحديد مرحلة نمو الطفل المعرفي من أجل تحديد الخبرات والنشاطات الملائمة لمرحلة نموه، فذلك يساعد المتعلم على أن يحقق توازنا معرفيا ويؤدي به إلى تحقيق التكيف. وحالة التوازن المعرفي تعني أن الخبرات التي تقدم للطفل يجب أن تقع في مستوى نموه ليتمثلها ويدمجها في بنائه المعرفي لتصبح جزءا من خبراته. **ولكن هل يعني ذلك أن وظيفة المعلم أن يبقي الطفل في حالة توازن معرفي .....؟**

إن إبقاء التلميذ في حالة توازن تقلل أحيانا من إثارة انتباهه، ولذلك **لا بد من إدخال خبرات تتحدى مستوى تفكيره** على أن تكون في مستوى يستطيع التلميذ، بقليل من الجهد المعرفي، تحقيقه. ويظهر ذلك واضحا في تقديم مشكلات متدرجة الصعوبة تتطلب حلولا مختلفة.

من هنا تظهر مهمة المعلم في أنه المنشط للتطور المعرفي من خلال ما يقدمه من فرص يترك التلميذ فيها أمام خبرات يتفاعل فيها مع البيئة ومع المثيرات المتنوعة التي تتيح له النمو معها. كما إن مهمة المعلم أن يستقصي التراكيب المعرفية لدى تلاميذ، عن طريق الأسئلة السابرة كي يستطيع تحديد الخبرات

---

(١) انظر: محمد خطاب، ١٩٨٤.

المعرفية التي يحتاجها التلاميذ، ثم مساعدتهم في إسقاط التراكيب المعرفية المشوهة واستبدال تراكيب واضحة بها يسهل إدماجها في بنياتهم المعرفية.

ب) بياجيه وأوزوبل (Piaget & Ausubel)[1]:

يؤكد بياجيه وأوزوبل معا أن الخبرات التي تقدم للتلاميذ ينبغي أن تكون قوية المعنى. وهما يحاولان الإجابة عن السؤال المهم التالي المتصل بالاستعداد التطوري للتعلم: **هل يمكن الإسراع في اجتياز مراحل التطور العقلي؟**

كلا العالمين يؤكد أن الخبرات التي يمر بها التلاميذ، والتي تكون في مستوى أعلى من مستوياتهم العقلية، هي خبرات لا تتسم بالمعنى القوي، ولذلك فإن التعلم الذي ينتج عنها هو تعلم لفظي Rote Learning. ولذلك فالباحثان يعتقدان أنه لا يمكنك التوصل إلى المعرفة التي تتسم بالمعنى القوي لأمر محدد إلا إذا عرفت الإطار العام الذي يقع فيه ذلك الأمر المحدد (العام قبل الخاص).

ج) بياجيه وبرونر (Piaget & Bruner):

إن فهم العلاقة بين تفسيري بياجيه وبرونر للاستعداد للتعلم يظهر من خلال استعراض فرضية كل منهما. يفترض **بياجيه** أن المرحلة النمائية للمتعلم تحدد ما يمكن أن يقدم له من خبرات معرفية، وبذلك فإن استعداد المتعلم للتعلم يتحدد بالمرحلة النمائية التي يمر بها، أما **برونر** فيفترض أن النمو المعرفي للمتعلم يمر في مراحل ثلاث متدرجة من المحسوس إلى المجرد. وتهدف هذه المراحل إلى التكامل.

إن خبرات المتعلم، أمام ما يعرض له من مثيرات تتباين، إذ قد تكون خبرته حسية في موقف ما وفي أخرى تكون شبه مجردة وفي أخرى تكون رمزية. فتعلم كيف يعمل المحول الكهربائي، مثلا، بالنسبة لطالب المرحلة المتوسطة يشكل

---

(١) Galloway, 362 .

تمثيلات رمزية، بينما يتطلب تعلمه إلى تمثيلات فعلية حسية ثم تمثيلات شبه مجردة حتى يتم تعلمها لدى تلميذ المرحلة الابتدائية العليا ... وهكذا.

من خلال ذلك يضع **برونر** فرضيته الهامة التي أحدثت تغيرا في الأدب التربوي، والتي تتضمن أن أي موضوع يمكن تدريسه لأي طفل في أي مرحلة نمائية... وهذا يتضمن أنه يمكن للطفل تعلم اية مادة تعليمية على أن تقدم بصورة تناسب قدراته التمثيلية[١].

د) نظرية التراكم المتدرج للتعلم عند جانييه[٢] Gagné:

أ. النسق الهرمي لأنماط التعلم:

يرفض جانييه النظريات التي تفسر التعلم من زاوية واحدة كالنظريات الشرطية أو النظريات المعرفية مثلا. ويقدم شواهد على وجود ثمانية أنماط أساسية للتعلم تنتظم في نسق هرمي يتدرج من أبسط أنماط التعلم وهو المتمثل في تعلم الإشارات إلى أعقدها وهو المتمثل في حل المشكلات. وإليك تعريفا سريعا لهذه الأنماط.

١) تعلم الإشارات (Signal Learning):

وهو نوع من التعلم الشرطي البسيط... مثل تعلم بعض الأطفال أن صراخ الأب يعني أن العقاب قادم. وكثير من المخاوف لدى الأطفال يمكن أن ترد إلى هذا النوع من التعلم.

٢) تعلم الإرتباط بين المثير والاستجابة

(Stimulus – Response Learning):

وهنا تكون الاستجابات حركية وإرادية. ويقوم هذا النوع من التعلم على تمييز المثير وربطه باستجابة معينة هي وحدها التي تعزز، ومن ذلك مثلا تعلم لفظ الكلمات.

---

(١) Bruner, 33 .

(٢) Gagné, 299.

٣) تعلم تسلسلات ارتباطية حركية (Chaining Learning):

ويعبر عنه عادة بتعلم المهارات العملية. ومن ذلك مثلا تعلم استخدام القلم، وقذف الكرة، ولصق الصور.

٤) تعلم تسلسلات ارتباطية لفظية (Verbal Association)[1]:

والتسلسلات المتعلمة هنا تكون على هيئة وحدات تتكون من **ارتباطات لفظية وغير حركية**. ومن ذلك مثلا تعلم الطفل لعبارة مثل: "لعب ناجي في حديقة المنزل". وهو يعني تسلسلا لارتباطات ناجي، لعب، في المنزل، وحديقة.

٥) تعلم التمايزات (Discrimination Learning):

ويعني تعلم التمايز بين الارتباطات المتعلمة، كالتمييز بين أسماء الحيوانات أو النباتات المختلفة. وهو نمط التعلم الذي يمارسه الطفل في تعلم الألوان، والأشكال والحروف والكلمات.

٦) تعلم المفاهيم (Concepts Learning):

في تعلم المفاهيم يتعلم الفرد الاستجابة للمثيرات في خصائصها المجردة العامة لا خصائصها المحسوسة الخاصة. وهنا يلاحظ أن بعض المفاهيم تعتمد في نقلها على مفاهيم سابقة لها.

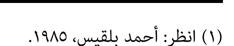
٧) تعلم القواعد والمبادئ (Rules & Principles Learning):

وهنا يتعلم الفرد علاقة ثابتة بين مفهومين أو أكثر. وهكذا لا يمكن تعلم قاعدة معينة أو مبدأ معين قبل تعلم المفاهيم التي تتضمنها هذه القاعدة أو هذا المبدأ.

٨) حل المشكلات (Problem Solving):

وهو تعلم استخدام المبادئ والتنسيق فيما بينها لبلوغ هدف معين. **ويعتبر جانييه هذا النمط بمثابة قمة التعلم.**

ويقرر **جانييه** أن معظم الخبرات التعلمية التي ننظمها لأطفال المدرسة الابتدائية إنما تستهدف مساعدتهم على تحقيق نتاجات تعلمية تقع في المستويات



(١) انظر: أحمد بلقيس، ١٩٨٥.

الثلاثة العليا (٦،٧،٨) في هذا النسق. ذلك أنهم يكونون قد تعلموا قبل التحاقهم بالمدرسة معظم أنماط التعلم التي دون ذلك.

وإذا كان النسق الهرمي للتعلم يمثل الطريق المتسلل الذي يقطعه معظم الأطفال قبل تعلمهم لمقدرة نهائية، فليس بالضرورة أن يبدأ الطفل أمام كل موضوع تعلمي من مستوى تعلم الارتباط بين المثيرات والاستجابة، ذلك لأن الطفل يكون عادة قد اكتسب ذخيرة كبيرة من الارتباطات والتسلسلات والمفاهيم قبل التحاقه بالمدرسة[1].

ب) المغزي التربوي لنظرة جانييه:

يرى جانييه: أن المغزى التربوي لهذه النظرة واضح وبسيط. **إن الأطفال يستطيعون تعلم أي شيء معرفي شريطة أن يكونوا قد تعلموا المتطلبات السابقة له.** وإذا أردت أن تعلم الفرد قاعدة جديدة، أو أن تساعده على حل مشكلة جديدة، فعليك أولا أن تحدد متطلبات تعلم هذه القاعدة، ثم تجمع ملاحظات عما يعرفه من هذه المتطلبات. إن هذا يعد وصفا لاستعداده للتعلم. وعليك بعد ذلك أن تساعده على اكتساب المقدرات التي تسير به من النسق الهرمي (الذي سبق شرحه) مبتدئا من المستوى الذي بلغه حتى المستوى الذي يصبح فيه قادرا على تعلم المقدرة الجديدة[2].

خامسا: دور المعلم في تحديد استعداد طلابه للتعلم.

يقترح بعض المربين على المعلمين الوسيلتين الأساسيتين التاليتين للاستعانة بهما في تحديد استعداد طلابهم للتعلم:

أ) ملاحظة أداء الطلاب:

ويقصد بذلك ملاحظة أداء الطلاب للأعمال التي تعد متطلبات أساسية يبنى عليها تعلم الموضوع الجديد. وهذا يتطلب من المعلم أن ينظم موقفا يستدعي من الطلاب سلوكا تمكن ملاحظته في أثناء القيام به أو دراسته بعد إتمامه، على أن

---

(١) انظر: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٧٩.

(٢) Gagné, 300 .

يستدل من هذا السلوك على مستوى استعداد التلاميذ لـتعلم الموضـوع الجديـد أو الهـدف المقـرر.

وإليك مثالين لاستخدام هذا الأسلوب:

١. عندما نريد أن نحدد مدى استعداد تلاميذنا لتعلم قاعدة المضاعف المشترك، فإننا نسـعى للتأكـد من مدى إدراكهم لمفهوم العدد الأولي، وهكذا قد نلجأ إلى مطالبتهم بالعمل التالي:

في مجموعة الأعداد التالية ضع دائرة حول كل عدد أولي:

١ ٢ ٦ ١٣ ١٧ ٢٣ ٤٢ ٢٦٤

٢. عندما نريد أن نحدد مدى استعداد تلاميذنا لتعلم مبدأ جمـع الكسـور المختلفـة المخـارج، فإننـا نسعى للتأكد من مدى إدراكهم لمبدأ سابق وهـو أن قيمـة الكسرـ يحـددها عـاملا الصـورة والمخـرج معـا (البسط والمقام).

وهكذا قد نلجأ إلى مطالبتهم بالعمل التالي:

في مجموعة الكسور التالية ضع دائرة حول كل من الكسور المتساوية في قيمتها:

$$\frac{3}{5} \quad \frac{2}{4} \quad \frac{4}{7} \quad \frac{5}{9} \quad \frac{4}{8} \quad \frac{3}{8} \quad \frac{8}{16} \quad \frac{7}{15} \quad \frac{1}{2}$$

٣. عندما نريد أن نحدد مدى استعداد تلاميذنا لتعلم مبدأ "كان وأخواتها" أو "إن وأخواتها"، فلا بـد لنا من التأكد من مدى إدراكهم لمبدأ سابق هو "المبتدأ والخبر".

٤. عند تعليم مبدأ "القسمة الطويلة" لا بد من التأكد من معرفة تلاميذنا لمبدأ "جـدول الضرب" ... الخ.

أذكر أمثلة أخرى من خبرتك في موضوع اختصاصك:

....

....

....

ب) طرح الأسئلة ومناقشة التلاميذ:

١. إن واستخدام هذا الأسلوب يتطلب عناية خاصة في إعداد الأسئلة التي تكشف إجابات التلاميذ عنها بعض المعلومات الأساسية حول استعدادهم لتعلم موضوع معين. وهكذا يجب تحديد مضمون الاستعداد الذي يطلب الكشف عنه لدى الأطفال فيما يتصل بالموضوع الجديد.

نشاط:

افترض أنك تخطط لتعليم أطفال الصف الابتدائي الثالث علاقة الرياح بالأمطار. اذكر ثلاثة أسئلة أساسية تستخدمها للكشف عن مدى استعداد هؤلاء الأطفال لتعلم هذا الموضوع، واذكر مقابل كل منها نوع المضمون التعلمي:

السؤال	المضمون التعلمي
(مثال) هل هناك فرق بين الهواء والريح؟ ما هو؟	مفاهيم
١. --------------------	---------------------
٢. --------------------	---------------------
٣. --------------------	---------------------

٢. نحن لا نكشف عن استعداد تلاميذنا للتعلم من خلال إجابة تلميذ بعد آخر لسؤال بعد آخر. لذلك يجب أن نعمل على أن يشترك في المناقشة أكبر عدد ممكن من الأطفال. ومن الأساليب المساعدة على ذلك:

أ. أن نسأل التلاميذ أن يفصلوا إجاباتهم أو يضيفوا إليها، مثل:
هل يمكنك أن تشرح ذلك بتفصيل أكثر؟ هل يمكن إضافة شيء إلى ذلك؟

ب. أن نطلب توضيحا: ماذا تعني بذلك؟ هل يمكنك أن تضع ذلك في صيغة أخرى.

ج. أن نطلب تبريرا لإجابة ما: لماذا تقرر ذلك؟ هل لديك أدلة أو شواهد على ذلك[1]؟

د. أن ندعو بقية التلاميذ للإدلاء بآرائهم أو التعليق على رأي زميلهم: هل توافقون على ذلك: لماذا؟

ه. أن ندعو التلاميذ إلى التلخيص: هل يمكن لأحدكم أن يلخص لنا ذلك؟

٣. ويجدر بنا، هنا، أن نؤكد على **القيمة الوظيفية للصمت** في مواقف استخدام الأسئلة لهذا الغرض. فأنت قد تسأل سؤالا ولا تحصل على إجابة من أي تلميذ. اصمت قليلا... إن هذا الصمت يترك لدى أطفالك انطباعا بأنك تنتظر إجابة لسؤالك، ويعطيهم فرصة للتفكير، ويشجع المترددين منهم على الإجابة، كما إنه يسمح لك بإعادة النظر في صيغة سؤالك لتجعلها أكثر وضوحا لهم.

وهناك سؤالان عمليان تجابههما فيما يتصل بتحديد الاستعداد للتعلم عند تلاميذك:

السؤال الأول:

هل تلجأ إلى تقصي استعداد تلاميذك للتعلم في كل موضوع تعلمي؟

إن مثل ذلك، حتى إذا كان من متطلبات الصورة المثلى لتنظيم التعلم، يعد غير عملي لما يتطلبه من جهد وما يستغرقه من وقت في الإعداد والتنفيذ. ولكنك في موقف بعد آخر من مواقف تفاعلك مع تلاميذك واطلاعك على أدائهم تتجمع لديك ذخيرة من المعلومات عن مستويات تفكيرهم وخلفياتهم المعرفية بوجه عام. وهذه الذخيرة من المعلومات تشكل لديك الأساس لفهم استعدادهم للتعلم، وهو أساس تستطيع استكماله في هذا الموضوع أو ذاك بعدد قليل من الأسئلة المتصلة بالخلفية الخاصة التي قد يتطلبها الموضوع.

(١) انظر: موضوع "الأسئلة السابرة" في الفصل السادس من هذا الكتاب.

السؤال الثاني:

هناك فروق فردية بين التلاميذ في استعدادهم للتعلم، فكيف لك أن تكشف عن هذه الفروق[1]؟

مرة ثانية نبادر إلى القول بأن من الصعب أن تحاول الكشف عن هذه الفروق عند تعليم كل موضوع جديد. ولكن رصيدك من الملاحظات المتجمعة لديك حول أداء التلاميذ وإجاباتهم عن أسئلتك وأنواع الأسئلة التي يطرحونها تساعدك على تكوين فكرة عامة عن هذه الفروق. أما عندما يستلزم تعليم موضوع معين الكشف عن بعض المتطلبات الخلفية الخاصة، فيمكنك الاستعانة في ذلك بطريقة استجابة جميع تلاميذ الصف.

والمثال التالي يوضح المقصود بهذه الطريقة:

هب أنك تريد أن تتأكد من سيطرة تلاميذك على مفاهيم: صلب، وسائل، وغاز، لتبني على ذلك تحولات المادة من الصلابة إلى السيولة إلى الغازية. تستطيع أن تعطي لكل طفل ثلاث بطاقات كتب على واحدة منها "صلب" وعلى الثانية "سائل" وعلى الثالثة "غاز". وتنبههم إلى أنك ستذكر أسماء عدد من الأشياء واحدا بعد آخر، وأن المطلوب منهم بعد سماع اسم كل شيء أن يرفعوا فورا البطاقة التي تدل على نوعه. ثم تبدأ بعد ذلك في ذكر أسماء المواد: ماء، حديد، سكر، أوكسجين. إلخ وهكذا تستطيع أن تعرف كفاية كل منهم في استخدام تلك المفاهيم في تصنيف المواد.

(١) انظر: السلوك الإنساني في الإدارة التربوية، ١٩٩٣.

سادسا: مسرد المراجع

أ) **العربية:**

١. أحمد بلقيس، **المنحى النظامي لتنظيم التعلم واستخدامه في إعداد مذكرات الدروس**. دائرة التربية والتعليم – الأونروا / اليونيسكو، قسم تربية المعلمين والتعليم العالي (معهد التربية)، عمان، ١٩٨٥.

٢. لطفي سوريال، **تحديد استعداد التلاميذ للتعلم: السلوك المدخلي القبلي** (مراجعة محمد خطاب ونايفة قطامي). معهد التربية – الأونروا / اليونيسكو، عمان، ١٩٨٧.

٣. محمد الحاج خليل وطه الحاج الياس، **السلوك الإنساني في الإدارة التربوية** (ترجمة)، دار مجدلاوي للطباعة والنشر والتوزيع، ط ٢، ١٩٩٣.

٤. محمد الحاج خليل، **التعلم السريع**: كيف تقرأ سريعا.. وتفهم جيدا. المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت،٢٠٠٤.

٥. محمد خطاب، **التقويم في التعليم الصفي: التقويمان التكويني والختامي**. معهد التربية- الأونروا / اليونيسكو، عمان، ١٩٨٤.

٦. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (أليسكو)، **استراتيجية تطوير التربية العربية**، تونس، ١٩٧٩.

ب) **الأجنبية:**

7. Beard, R. **An Outline of Piaget's Developmental psychology**. Routledge and Kogan, London 1970.

8. Bruner, Jerome, S. **The Process of Education**, Vintage Book's New York 1960.

9. Du Bois, N.F. et al. **Educational Psychology and Instructional Decisions**. The Dorsey Press, Homewood, Illinois, 1979.

10. Gagné, R.M. **The Conditions of Learning**. Holt, Rinehart and Winston, Inc, Second Edition, 1970.

11. Galloway, C. **Psychology for Learning &Teaching**. McGraw-Hill book Co., N.Y: 1976.

12. Gross, Thomas Floyed**. Cognitive Development**. Book / Cole Publishing Co.Monterey, California, 1985.

13. Lembo, J.M**. Why Teachers Fail?** Columbus, Merrill, 1971.

الفصل الرابع
طرائق التعليم العامة

مقدمة

تشكل طرائق التعليم العامة الذخيرة الأساسية للمعلم في توظيف كفاياته التعليمية في تنظيم تعلـم تلاميذه، والوسائط التي يستعملها لتحقيق أهداف التعلم، مسـتخدما في إطارهـا مـا يتـوافر لـه مـن مـواد تعليمية وأجهزة وتقنيات لتيسيرعمليات التعلم.

ويستخدم المعلم الطرائق العامة للتعليم وتنظـيم الـتعلم في تـدريس أي مـن الموضـوعات المقـررة، ويستطيع بمهاراته وخبرته أن يكيفها ويتكيف معها في ضوء ما يتطلبه الموقف التعليمي وما تتطلبه طبيعة المادة من خطوات وترتيبات. فالخبرات والأنشطة التعليمية والتعلمية (أي طرائق التعليم) تشـكل العنصرـ الثالث من عناصر المنهاج التربوي بمفهومه الحديث (الأهداف والمحتـوى يشـكلان العنصرـين الأول والثـاني والتقويم يشكل العنصر الرابع)، لأن هذه الطرائق، العامة والخاصة، تشكل الإطار الذي تنتظم فيه خـبرات التعليم والتعلم الموجهة نحو تحقيق الأهداف المخططة في نطاق أي من محتوى الموضوعات المقررة.

إن إتقان المعلم لمهارة استخدام طرائق التعليم العامـة يـوفر لـه فـرص التعامـل المـرن مـع محتـوى المنهاج وحاجات المتعلمين والأهداف المخططة، لضمان تحقيقها بالمستوى والأسلوب المناسبين[١].

أولا: الطريقة في التدريس

هناك طرائق عامة، وطرائق خاصة في التدريس تندرج تحت الطرائق العامة وتنبثق منها، من حيـث المبادئ والأسـس، لتراعـي المـادة الخاصـة مـن مـواد التـدريس المقـررة، وتتكيـف مـع تفاصـيلها ودقائقهـا وخصائصها.

أ) الطريقة العامة في التدريس:

الطريقة تعني لغة: المسـلك الـذي نسـلكه للوصـول إلى الهـدف وتعنـي اصـطلاحا: جملـة الوسـائل المستخدمة لتحقيق غايات تربويـة. والطريقـة العامـة في التعلـيم تعنـي العمليـة أو الإجـراء الـذي يـؤدي تطبيقه الكامل إلى التعلم، وكيفية تنظيم مواد التعلم

(١) أنظر: بعض طرائق التعليم العامة (١٩٨٦).

والتعليم واستعمالها لبلوغ الأهداف. فهي، باختصار، تعني أيسر السبل للتعلم والتعليم، أو الكيفية التي يوجه بها المعلم أنشطة طلبته كي يمكنهم من أن يتعلموا بأنفسهم. وبذلك تشمل الطريقة العامة جميع أوجه النشاط الموجه الذي يقوم به المعلم في إطار مقتضيات مادة تعليمية، بهدف مساعدة طلبته على تحقيق التعلم المرغوب فيه وإحداث التغير المنشود في سلوكهم، ومن ثم مساعدتهم في اكتساب المعلومات والمهارات والاتجاهات المرجوة.

ب) الطريقة الخاصة في التدريس:

وهي تعني الأسلوب الذي يستخدم في مادة من المواد التدريسية ويتماشى مع طبيعتها الخاصة. فهناك أساليب تدريس اللغة العربية ومنها تدريس القواعد، وأساليب تدريس العلوم، وأساليب تدريس المواد الاجتماعية، وأساليب تدريس الرياضيات، وأساليب تدريس التربية الرياضية، وأساليب تدريس اللغة الأجنبية. ولكل طريقة أو أسلوب من هذه الطرائق والأساليب تفاصيل خاصة تراعي طبيعة مادة التدريس، ولكنها لا تخرج عن أطر الطرائق العامة.

ج) تصنيف طرائق التعليم العامة:

يمكن تصنيف طرائق التعليم العامة إلى ثلاث فئات كبرى كما يلي:

طرائق العرض (Exposition)	طرائق المناقشة (Discussion)	طرائق الاستكشاف (Enquiry)
- المحاضرات	- المؤتمرات	- دراسة الحالات
- العروض التوضيحية الحية والمتلفزة.	- الندوات	- التعلم الذاتي الموجه
- القراءة	- الحلقات الدراسية	- تمثيل الأدوار
- السرد	- الحوار	- الخبرة العملية
- الحكاية	- المناقشة	- العمل المخبري
		- التعلم بالحاسوب
		- التعلم المبرمج
		- المشاغل (workshops)
		- استمطار الأفكار (العصف الذهني)

ثانيا: أنماط التفكير المتصلة بطرائق التدريس العامة

نظرا لأهمية التفكير بوصفه هدفا من أهـداف التربيـة، ونظـرا لأن إثـارة التفكـير تعتـبر مـن معـايير الطريقة الجيدة في التدريس فلا بد من توضيح ما يلي:

أ) معنى التفكير:

وهو العملية التي ينظم بها العقل خبراته بطريقة جديدة لحل مشكلة معينة، ويتم هـذا بالانتقـال في خطوات متتابعة ومترابطة.

ب) مراحل التفكير:

هناك خمس مراحل للتفكير يذكرها **جون ديوي** هي[1]:

الشعور بالمشكلة

تحديد المشكلة

وضع الفرضيات

اختيار فرضية معينة وطرح ما عداها

تطبيق دقيق للفرضية المختارة (تجريب)

ج) طرائق التفكير العامة[2]:

وهي الطرائق العامة التي تتبع في التفكير والتـي ينبغـي أن يتـدرب الطلبـة عـلى اسـتعمالها حيـنما يتعلمون. ومنها:

١. الحدس بنوعيه الحسي والعقلي:

أ) الحدس الحسي:

وهو المعرفة المباشرة بالأشياء دون جدل عقلي. إنه من أهم الوسائل التي يستخدمها المعلم ليسـاعد عقل الطفل على فهم بعض الحقائق بيسر، إذ يعرض المعلم أمام المتعلمين الأشياء ذاتها أو صورها مبـاشرة. فعقل الطفل يتعامل مع

---

(١) انظر: الأسس العامة للتدريس، ١٩٨٣ وانظر كذلك: طرائق التدريس والتدريب العامة.

(٢) انظر: Staton, 1981.

المحسوسات قبل المجردات، وخاصة في مرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية الدنيا.

ب) الحدس العقلي:

وهو الحدس الذي يرتفع من عالم المحسوسات إلى عالم الأفكار فينتقل من المحسوس إلى المجرد عندما يبدأ الطفل بالتفكير بعقله وليس بيديه.

٢. الاستدلال:

حين تعترض العقل مشكلة أو صعوبة ما ولا تسعفه خبرته السابقة في حلها، يحاول حل المشكلة عن طريق: افتراض الفرضيات وجمع المعلومات والملاحظات، ثم القيام بالتجارب. وهذا النمط من التفكير نوعان:

(أ) الاستقراء:

وهو عملية عقلية تساعد الفرد على الانتقال من الحقائق الجزئية إلى الحقائق العامة. والاستقراء طريقة متبعة في كشف الحقائق والقوانين يجب تدريب الطلبة عليها، والمعلم النابه يفسح المجال أمام طلابه للملاحظة والموازنة والتجربة والتعميم، فالحقائق التي يكتشفها الطالب خير من التي ننقلها إليه بأنفسنا.

ففي تدريس قواعد اللغة، مثلا، نقدم الأمثلة ونشرحها لنتوصل مع الطلاب من خلالها إلى القواعد.

ب) الاستنتاج:

وهو العملية العقلية التي تنتقل من حقائق عامة إلى حقائق جزئية. إنه عكس الاستقراء، ويصلح في تدريس الكبار ولمعظم المواد، فيعرض المعلم الحادثة التاريخية مثلا أو النظرية العامة أولا ثم يوضحها بالبرهان والأمثلة. ففي تدريس قواعد اللغة، يبدأ بالقواعد وشرحها، ثم تقدم الأمثلة عليها.

٣. التحليل والتركيب:

أ) التحليل: في التحليل يبدأ المعلم بالكل ثم ينتقل من الكل إلى الجزء ومن المركب إلى البسيط.

ففي الجغرافيا، مثلا، يبدأ المعلم بتدريس الكرة الأرضية من حيث شكلها ودورانها ثم ينتقل إلى القارات والمحيطات التي تتشكل منها الكرة.

ب) التركيب: في التركيب ينتقل المعلم من الجزء إلى الكل ومن البسيط إلى المركب.

ففي الجغرافيا، مثلا، يبدأ المعلم بدراسة المحل والشارع والحي ثم ينتقل إلى دراسة القرية والمدينة التي يقع فيها المحل، ثم المدن والقرى التي تؤلف الوطن.. حتى يصل إلى الكرة الأرضية...

ثالثا: بعض القواعد العامة في طرائق التدريس[١]

لكي تشمل التربية النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والخلقية والعاطفية والجمالية لا بد من مراعاة قواعد طرائق التدريس واستيعابها وفهمها، لأن هذا يسهل على المعلم مهمته في تحقيق أهداف الدرس بأقل جهد وأكبر فائدة.

وفي ما يلي بعض هذه القواعد وكيفية توظيفها بفاعلية:

أ) التدرج من المعلوم إلى المجهول:

- الكشف عن الاستعداد للتعلم لدى المتعلمين سواء أكان استعدادا عاما يتعلق بالاستعداد الجسمي والانفعالي والاجتماعي، أم استعدادا خاصا (تطوريا) يتعلق بالمهمة الجديدة المنوي تدريسها.

- الكشف عن التعلم القبلي اللازم للتعلم الجديد. فالتعلم الجديد يلزمه متطلبات أساسية يبنى عليها ولا يتم بدونها (كما أوضحنا في الفصل الخاص بالكشف عن الاستعداد للتعلم)[٢].

(١) انظر: Dugan Laird, 1981

(٢) راجع الفصل الثالث من هذا الكتاب.

ب) التدرج من البسيط السهل إلى المركب الصعب:

البدء بالمعلوم / المحسوس/ المحيط ببيئة الطفل. ومراعاة التدرج ليس في الدرس الواحد وترتيب حقائقه، بل في الموضوعات والوحدات الدراسية أيضا.

فالطفل يدرك الشجرة أولا قبل أن يدرك أجزاءها من جذر وساق وأغصان وأوراق وأزهار.. كل هذا ينسجم مع عملية الإدراك وتطورها لديه.

ج) التدرج من المحسوس إلى المجرد:

فالطفل لا يدرك المعنى إلا بمدلوله الحسي.

ما أسمعه أنساه، ما أراه أتذكره، ما أمارسه أفهمه.

وفيما يلي عرض لدور كل من قنوات التعلم والحواس في العملية التعليمية كما حددتها الدراسات المتخصصة المتصلة بتقنيات التعليم[(١)]:

الطريقة	النسبة المئوية لفاعلية التعلم
- القراءة	١٠%
- الاستماع	٢٠%*
- الذوق	٢%
- المشاهدة	٥٠%
- الشم	٤%
- الأداء الفعلي	٧٠%
- المشاهدة + الاستماع	٧٥%
- المشاهدة + الاستماع + الأداء	٩٠%

(١) بعض طرائق التعليم العامة، ١٣.
وانظر كذلك: دليل لتوظيف طرائق التدريس العامة في تنظيم تعلم الطلبة، ١٣ (بتصرف).

(*) بعض المربين يحدد فاعلية الاستماع بأقل من ذلك، وبعضهم يحددها بما لا يتجاوز ١٠%.

د) التدرج من الخاص إلى العام:

تتفق هذه القاعدة مع طريقة التفكير الإستقرائي وتنسجم مع قاعدة من السهل إلى الصعب، ومن الحسي إلى المجرد.

ومن الأمثلة على هذه القاعدة: تقديم التجارب والأمثلة قبل المبادئ والأحكام والقوانين (كما هي الحال في الاستقراء).

هـ) التدرج من الكل إلى الأجزاء:

وتعني هذه القاعدة تقديم الأحكام والقوانين والمفاهيم ثم التدرج إلى الأمثلة والتطبيق. **وتتفق مع طريقة الاستنتاج في التفكير**.

ونستطيع أن نستخدم القاعدتين معا [من الخاص إلى العام ومن الكل إلى الأجزاء] في آن واحد، أحيانا، **فنعلم المفهوم أو المبدأ بالاستقراء أو الاستنتاج أو الإثنين معا.**

رابعا: اختيار طريقة التدريس الجيدة

ليس ثمة طريقة تدريس مثالية واحدة مناسبة لكل الظروف والمناسبات، إذ إن علماء التربية وعلم النفس طوروا طرائق وأساليب متنوعة للتدريس تختلف باختلاف الطلبة ومستوياتهم وباختلاف المواد التدريسية وباختلاف ظروف المدرسة وإمكاناتها، آخذين بعين الاعتبار التطور العلمي والتقني والتحديات المرافقة.

أ) شروط اختيار طريقة التدريس وفوائده:

إن اختيار المعلم طريقة التدريس يعني:

- أن المعلم سينطلق في تدريسه من مجموعة معينة من الافتراضات والمسلمات التي تختلف عما لو اختار طريقة أخرى.
- أن المعلم سوف يركز على مجموعة من المفاهيم والمبادئ المعينة ويسعى إلى تحقيق نتاجات تعلمية معينة.

- أن يختار المعلم طريقة معينة في التدريس تمكنه من مساعدة طلابة على التعلم إلى أقصى ما تستطيعه قدراتهم.

- أن يبتعد المعلم عن الطرق غير العلمية في اختيار طريقة التدريس المناسبة.

- فلا يصح أن يستند اختياره إلى:

  - تقليد معلميه عندما كان طالبا على مقاعد الدراسة أو تقليد واحد منهم تأثر به أكثر من غيره.
  - تقليد أحد زملائه ممن لديهم خبرة طويلة في ميدان التدريس.
  - اللجوء إلى استكشاف الطريقة عن طريق المحاولة والخطأ.

- أن يختار المعلم الطريقة قبل البدء بالتدريس وأن ينظم أهدافه وأنشطته وأساليب تقويمه للطلاب بناء على هذه الطريقة.

- أن يكون المعلم مرنا في اختيار الطريقة وأن يكون قادرا على التحرك بحرية تامة بين طريقة وأخرى وأن لا يلزم نفسه بطريقة واحدة لا يغير فيها ولا يعدل.

- أن يستخدم المعلم مصادر التعلم المتوافرة في البيئة التعليمية / التعلمية لتنفيذ النشاطات: المواد التعليمية، الكتب والمراجع (في المكتبة) والبرامج (Software) والأشرطة والأفلام بأنواعها، والبرامج الحاسوبية، والأبحاث، والمجلات، والخرائط والبيانات. والأجهزة التعليمية Hardware كالحاسوب والتلفاز وأجهزة التسجيل والمجهر والعارضة الرأسية Overhead Projector.

ب) خصائص طريقة التدريس الجيدة:

من أهم خصائص طريقة التدريس الجيدة ما يلي:

- استخدام المراجع والمصادر والأفلام والبرامج الحاسوبية والنماذج والصحف والمجلات وسواها.

- توظيف الأجهزة السمعية والمرئية المتوافرة، والمختبرات بأنواعها.
- مراعاة الطريقة للأسس النفسية للتعلم، وحفزها الطلاب وتعويدهم الانضباط الذاتي.
- مراعاة الصحة المتعلمين الجسمية والعقلية والوجدانية.
- اهتمامها بالمجالات الثلاثة: المعرفية والوجدانية والنفسحركية.
- مراعاة الفروق الفردية للمتعلمين بتنويع الأهداف والمهمات والتقويم.
- تنمية العلاقات الجيدة بين المتعلمين [العلاقات البينشخصية]، وتشجيعهم على العمل التعاوني والتواصل السليم.
- تنمية القدرة على التفكير الإبداعي، كالبحث والتحليل والتركيب والتقويم وحل المشكلات.

إن الطريقة الجيدة تراعي تبسيط الخبرات للمتعلمين، والإكثار من الأمثلة والأدلة والتدريبات. وتراعي طريقة البحث والتفكير الخاصة بكل مادة. وتعين على غرس المهارات الاجتماعية. وتحث على التواصل السليم وتبادل الأفكار والتعاون والتشارك في اتخاذ القرارات وحل المشكلات.

خامسا: تصنيف طرائق التدريس العامة:

يمكن تصنيف أهم طرائق التدريس العامة وفق دور المعلم والمتعلم كما يلي:

- طريقة التعلم الذاتي.
- طريقة المحاضرة (العرض).
- طريقة المناقشة.
- طريقة المشروع.
- طريقة تمثيل الأدوار.

ويضيف بعض المربين إلى هذه الطرائق الأساسية: طريقة **الاستقصاء والاستكشاف، وطريقة الحاسوب، وطريقة المعارض، والزيارات الميدانية، ودراسة الحالة، وطريقة المناظرة، والقراءة والسرد، والتعليم المبرمج، واستمطار**

الأفكار والعصف الذهني، والتدريب المخبري، والتعلم التعاوني وسواها. وهي طرائق يمكن أن تدخل في الطرائق الخمس الأساسية وتشكل جزءا من أي منها[١].

أ) طريقة التعلم الذاتي

وهي عبارة عن اتجاه في التعليم يهدف إلى توفير الخبرات ومصادر التعلم التي يحتاجها كل طالب كي يتمكن وحده من أن يستثمر كل طاقته في التعلم بحسب قدراته واستعداداته، ويسير في ذلك بالسرعة التي تناسبه. ومن أهم مزايا هذه الطريقة مراعاة الفروق الفردية، وتدريب المتعلم على التعلم الذاتي بتوجيه المعلم ومساعدته. وهي طريقة ترفد طرائق التدريس الأخرى في التعليم الابتدائي والثانوي، ولا تشكل طريقة مستقلة إلا في التعليم الجامعي ودراسة الكبار[٢].

ب) طريقة التعلم بوساطة الحاسوب:

١. أدى الانفجار المعرفي والتقني (التكنولوجي) الذي شهده القرن الماضي وهذا القرن إلى ضرورة إدخال الحاسوب إلى العملية التعليمية كأحد المستجدات التربوية الداعية إلى تحديث التدريس، وهو شكل من أشكال التعليم المبرمج.

٢. والحاسوب عبارة عن آلة إلكترونية (في يد الإنسان) مصممة بطريقة تسمح باستقبال البيانات وتخزينها ومعالجتها كي يمكن إجراء جميع العمليات البسيطة والمعقدة بسرعة، والحصول على نتائج هذه العمليات بطريقة آلية.

٣. ويتم التعلم بالحاسوب من خلال توفير برامج تتعلق بمعلومات وخبرات دراسية.

٤. البرنامج الحاسوبي التعليمي عبارة عن سلسلة من عدة نقاط تم تصميمها بعناية فائقة تقود الطالب إلى تعلم الموضوع المعين بإتقان.

٥. وقبل البدء باستخدام البرنامج الحاسوبي التعليمي، على المعلم عمل ما يلي:

(١) انظر: المبادئ الأساسية في طرق التدريس العامة (١٩٧٤)، بتصرف.
(٢) انظر الدراسة الذاتية والتعلم المستقل (١٩٨٥)، بتصرف.

- توضيح الأهداف التعلمية المراد تحقيقها من البرنامج.
- تحديد المدة الزمنية المسموح بها.
- تزويد المتعلم بأهم المفاهيم أو الخبرات التي يلزم التركيز عليها وتحصيلها.
- شرح جميع الخطوات التي على الطالب أن يقوم بها لإنجاز تعلم البرنامج.
- تحديد المصادر التي يمكن أن يستعين بها الطالب لإنهاء دراسة البرنامج.
- تعريف الطالب بكيفية تقويم تحصيله في التعلم المطلوب بالحاسوب، والأنشطة الأخرى التي عليه القيام بها بعد الانتهاء.
- متابعة عملية التعلم بالحاسوب طوال المدة المحددة، وكذلك عملية التقويم في النهاية.

ج) طريقة المحاضرة (العرض والإلقاء والإصغاء):

يكون للمعلم في هذه الطريقة دور بارز، وغالبا ما تستخدم المحاضرة حين تكون المجموعات كبيرة:

ومن أهم خصائصها أنها:

١. سهلة (للمعلم المتمكن) وسريعة وقليلة التكلفة.
٢. لا تصلح لتعليم المهارات الأدائية وتغيير السلوك.
٣. تعد أقدم الطرق التعليمية، ويكون الاتصال فيها أحادي الاتجاه (من طرف واحد) ولا تتوافر فيها، غالبا، فرص للتغذية الراجعة.
٤. تمتاز بأنها تنقل كمية كبيرة من المعلومات لعدد كبير وفي وقت قصير نسبيا.
٥. تتشكل هذه الطريقة من: المقدمة والعرض والربط والتقويم والتطبيق.
٦. فائدتها محدودة لمتوسطي الذكاء.
٧. دلت التجاب على فشل هذه الطريقة في تعليم الصغار، كما إنها يمكن أن تؤدي إلى إكساب الطلبة عادات عقلية غير سليمة مثل: ضعف القدرة على البحث والتمحيص والاستكشاف والتحليل والتركيب.

٨. لا تراعي المبادئ النفسية والتربوية في التعليم في أغلب الأحوال.

٩. هي الطريقة المعتمدة، غالبا، في تدريس معظم المواد في التعليم الجامعي، وبخاصة في بلادنا.

١٠. ويمكن تجنب بعض عيوب هذه الطريقة وزيادة فاعليتها عن طريق ما يلي:

- تحديد الهدف المنشود من المحاضرة على هيئة نتاجات تعلمية يتوقعها المعلم من طلبته.
- الإلمام بحاجات المتعلمين وإمكاناتهم ومستوى العمليات السابقة لديهم حول الموضوع المطروح.
- تنويع طرائق العرض وتنظيمها بشكل يراعي التسلسل المنطقي والسيكولوجي.
- استخدام الوسائل الحسية السمعية / البصرية والأفلام المتحركة والثابتة والرسوم والتسجيلات الصوتية والخرائط والأجهزة والأدوات.
- عدم سير المحاضرة على نمط ووتيرة واحدة، بل التنويع في الصوت والمثيرات، لتخليصها من خطورة الرتابة.
- إتاحة الفرصة أمام الطلبة للمشاركة الفاعلة، بطرح الأسئلة والمناقشة.
- توظيف استراتيجيات شد انتباه المتعلمين للتعلم، بأساليب الحفز (كما ورد في الفصل الخاص بالحفز وتوفير الدافعية)(١).

ومما يجدر ذكره، أن طريقة المحاضرة، هذه الأيام، لم تعد تقتصر على العرض أو الإلقاء والإصغاء، لدى معظم المحاضرين حتى في التعليم الجامعي، بعد أن بات النقاش يتخللها حتى صار يطلق عليها مصطلح "المحاضرة المصحوبة بالنقاش" Lecture – Cum – Discussion حتى المحاضرات العامة في المنتديات تعقبها مناقشات مستفيضة.

---

(١) راجع الفصل الخامس من هذا الكتاب.

د) طريقة المناقشة والحوار:

في هذه الطريقة يتبادل كل من المعلم والمتعلم الأدوار، وغالبا ما تستخدم حين تكون المجموعة صغيرة.

ويكون دور المعلم في هذه الطريقة تارة قائدا للمجموعة وتارة تابعا فيها، مشاركا أحيانا ومستمعا أحيانا أخرى.

ويطلق عليها المربون مصطلح **"الطريقة السقراطية" أو الحوارية**. وهي:

- طريقة قديمة قدم التاريخ، ينتقل فيها المتعلم من الدور السلبي إلى الدور الإيجابي.
- تستند إلى إثارة الأسئلة والتساؤلات الموجهة نحو الأهداف المخططة.
- يلعب المعلم فيها دور الموجه والمنظم والميسر لعملية التعلم، فيوجه خطى المناقشات نحو الأهداف ويضبط سيرها ويتحكم به كي لا يخرج عن إطار الموضوع المطروح، وينظم مشاركة الطلبة فيعطي الفرصة لأكبر عدد ممكن منهم كي يطرحوا أفكارهم ويزودهم بتغذية راجعة تطويرية.
- تشجع هذه الطريقة التفاعل اللفظي، إذا ما أحسن توجيهها، وتكشف عن قدرات الطلبة واتجاهاتهم، وتحقق تعلما ذا معنى.
- يفضل فيها أن لا تكون المناقشات من النوع المفتوح بل المضبوط والموجه.
- على المعلم في هذه الطريقة أن يحدد أهداف المناقشة، ويعين النقاط التي ستتم مناقشتها ويقود النقاش ويوجهه، ويحث الخجولين، ويمنع المناقشات الجانبية، ويلخص كل نقطة بعد الانتهاء من مناقشتها، ويزود الطلبة بتغذية راجعة. وعليه أن يعود المتعلمين على تقبل أفكار زملائهم وآراء هؤلاء الزملاء، وأن يعلمهم الانضباط كي لا يعرقلوا الحوار والمناقشة.
- وكلما قل كلام المعلم، في هذه الطريقة، كانت الفرصة أكبر أمام الطلبة للكلام والاستفادة من المناقشة.

هـ) طريقة المشروع[1]:

١. كانت استخدامات هذه الطريقة محدودة ومقصورة على الأمور العملية والأشغال اليدوية والزراعية إلى أن أدخلها بعض المربين كطريقة لتدريس الطلبة، ترجمة لأفكار **جون ديوي** القائلة "بوضع المناهج التربوية بشكل عملي تطبيقي على شكل مشروعات متصلة بحياة الطلبة ومنبثقة عن حاجاتهم".

٢. تنقسم المشروعات بحسب عدد المشاركين فيها إلى:

أ) **مشروعات جماعية:** وفيها يكلف جميع أفراد الصف أو المجموعة التدريبية بعمل واحد، كإعداد وتمثيل مسرحية، أو إعداد بحث متعدد الجوانب.

ب) **مشروعات فردية:** وفيها يطلب إلى كل فرد في المجموعة تنفيذ المشروع نفسه كأن يطلب إلى كل طالب أن يرسم خارطة الوطن العربي أو يلخص كتابا معينا يحدده المعلم. أو: تطرح مشروعات متعددة على الصف ويختار كل طالب المشروع الذي يريد.

٣. أما خطوات عمل المشروع فتتم على النحو التالي:

أ. **اختيار المشروع:** ويكون مرتبطا بالمنهاج ورغبات المتعلم وقدراته ومن النوع الذي يمكن إنجازه.

ب. **وضع الخطة:** وضع خطة مفصلة واضحة ومحددة تبين سير العمل في المشروع والإجراءات اللازمة لإنجازه وذلك بالتنسيق بين المعلم والطلبة. (مثل: مشروع نظافة المدرسة، أو زراعة الأشجار حول المدرسة، ...ألخ)

ج. **تنفيذ المشروع:** ترجمة الجانب النظري إلى واقع عملي ضمن الخطة المرسومة.

د. **تقويم المشروع:** إبراز نقاط القوة والضعف وتزويد المتعلم بتغذية راجعة تطويرية، وتشجيع المتعلمين على التقويم الذاتي.

---

(١) دليل لتوظيف طرائق التدريس العامة، ٤٠ (بتصرف).
وانظر أيضا: James Brown ،١٩٨٣

٤. ميزات طريقة المشروع:

أ. تنمي روح العمل الجماعي والتعاون.

ب. تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وتستفيد من نظرية "تعليم الأقران".

ج. تعتمد على مبدأ النشاط الذاتي لدى المتعلم.

د. تربط النظري بالعملي وتنظر إلى التربية على أنها "الحياة بالحياة للحياة".

هـ تنمي عند الطالب الثقة بالنفس وحب العمل وتشجيعه على الإبداع والابتكار وتحمل المسؤولية.

و) طريقة تمثيل الأدوار[١]:

١. هي من الطرق المستخدمة لتنمية التفكير الإبداعي، إذ يتقمص الفرد فيها الدور الذي يمثله، مما يسمح له بالتصرف كصاحب الدور. وتسهم هذه الطريقة في تنمية خيال الفرد.

٢. وتعد هذه الطريقة من أفضل الطرائق في تعليم عمليات التفاعل الاجتماعي والمهارات والاتجاهات والقيم.

٣. تساعد على فهم الذات في جو من الحرية والأمن، وتشجع عمليات التفكير والتخيل والتحليل والتركيب.

٤. تصنف هذه الطريقة كأسلوب تعلم عن طريق العمل.

٥. توفر للطلبة جوا من الحرية يشجع على الأداء دون خوف من الوقوع في الخطأ.

٦. تعتمد على اللغة وحركات الجسم وتعبيرات الوجه.

---

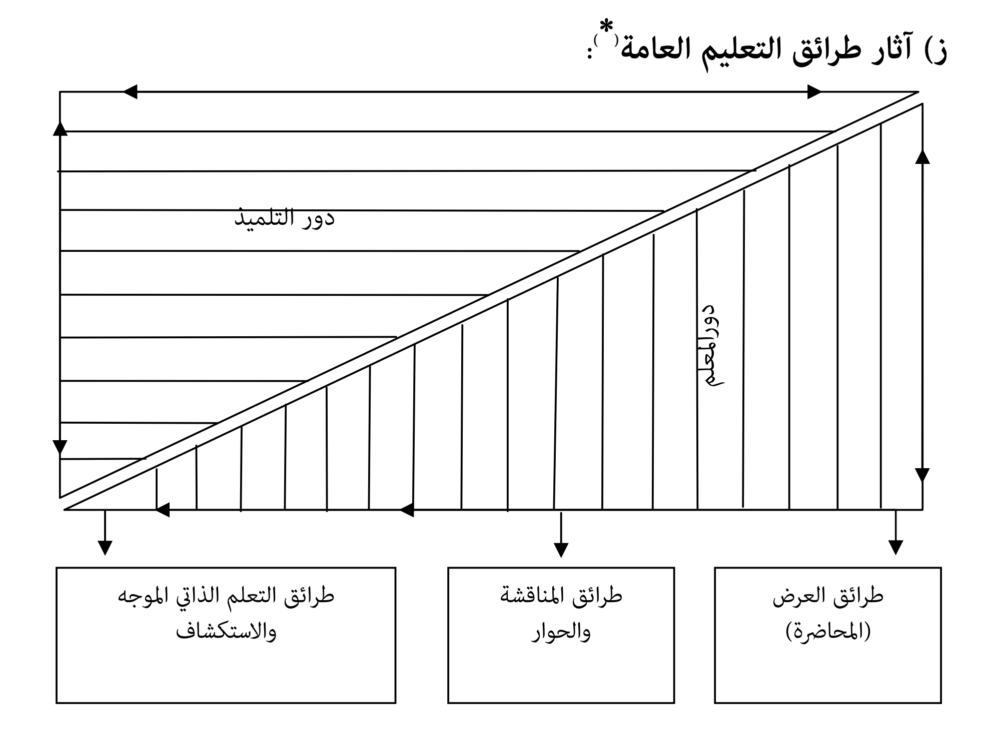
(١) انظر: لعب الأدوار في التعليم والتعلم (١٩٨٤).

٧. يمكن استخدام هذه الطريقة في كل المجالات. ومن الأمثلة على ذلك في المجال التعليمي:

تمثيل العلاقات بين المعلم والطلبة، وبين الطلبة أنفسهم، والتدريب على الحملات الانتخابية، وتمثيل مواقف المفاوضات ومناقشات مجلس الأمن، وتمثيل أدوار شخصيات معينة في المسرحيات)، والحوار بين طلاب يمثل أحدهم جيل الماضي والثاني جيل الحاضر والثالث جيل المستقبل، أو يمثل واحد ابن القرية والثاني ابن المدينة، ومقابلات صحفية مع نجار أو شرطي، أو عامل تنظيفات، وتمثيل دور البائع والمشتري، والحوار بين طالبين أحدهما يمثل العلم والآخر يمثل المال، أو الحوار بين طالبين أحدهما يمثل القوة والآخر يمثل الحق .. الخ)[1].

٨. ينبغي أن لا يعطى الطلبة صورة الحوار كاملة بل يعطون المعلومات الأساسية وتترك لهم حرية اختيار الأسلوب والكلمات والجمل.

ز) آثار طرائق التعليم العامة[*]:



(١) انظر: المشرف التربوي وتقنيات الإشراف والتدريب الفردي والزمري (١٩٨٧).

(*) مقتبسه من "بعض طرائق التعليم العامة، ١٩.

سادسا: مسرد المراجع

أ) المراجع العربية:

١. آل ياسين، محمد حسين، **المبادئ الأساسية في طرق التدريس العامة**، دار القلم، بيروت، لبنان، ١٩٧٤.

٢. بلقيس، أحمد، **بعض طرائق التعليم العامة**، معهد التربية – الأونروا / اليونسكو، عمان – الأردن، ١٩٨٦.

٣. بلقيس، أحمد، **لعب الأدوار في التعليم والتعلم**، معهد التربية – الأونروا / اليونسكو، عمان – الأردن، ١٩٩٠.

٤. جامعة القدس المفتوحة، ١٩٩٣، **طرائق التدريس والتدريب العامة**، ط١، القدس – فلسطين، ١٩٩٣.

٥. الحاج خليل، محمد، **الدراسة الذاتية والتعلم المستقل.** معهد التربية – أونروا / يونيسكو، عمان – الأردن، ١٩٨٥.

٦. الحاج خليل، محمد، **المشرف التربوي وتقنيات الإشراف والتدريب الفردي والزمري.** معهد التربية – أونروا / يونيسكو، عمان – الأردن، ١٩٨٧.

٧. الحاج خليل، محمد، **دور المشرف التربوي في تحسين طرائق التعليم والتعلم الإبداعيين وحل المشكلات.** معهد التربية - أونروا / يونيسكو. عمان – الأردن. ١٩٨٧.

٨. رشدي، لبيب وآخرون، **الأسس العامة للتدريس**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت – لبنان، ١٩٨٣

٩. نزال، سهيل، **دليل لتوظيف طرائق التدريس العامة في تنظيم تعلم الطلبة.** معهد التربية - أونروا / يونيسكو، عمان – الأردن، ١٩٩٨.

ب) المراجع الأجنبية:

10. Brown, James, **AV Instruction, Technology, Media and Methods,** Mc Graw – Hill Book Co., N.Y., 1983.

11. Laird, Dugan, – **Approaches to Teaching and Training.** Addison, Wesley Publishing Co., Mass., 1982.

12. Staton, Th. F. **How to Instruct Successfully,** Mc Graw-Hill Book Co., N.y., 1981.

الفصل الخامس
الحفز وتوفير الدافعية للتعلم

مقدمة

تناولنا في الفصل الأول من الكتاب، تبيان كون العملية التعليمية التعلمية نظاما له بيئته، ومدخلاته، وفيه عملياته، وله مخرجاته أو نتاجاته، ترعاه وتطوره التغذية الراجعة المرافقة له والصادرة عنه.

كما تناولنا في الفصلين الثاني والثالث مهمتين تعليميتين أساسيتين للمعلم هما: تحديد الأهداف السلوكية وصوغها، وهي الركيزة الأولى في خطة الدرس، والكشف عن استعداد الطلبة للتعلم.

ونتناول في هذا الفصل مهمة تعليمية أساسية ثالثة في تنظيم تعلم الطلبة، وهي مهمة تتصل بالاهتداء إلى إجابات عن الأسئلة التالية:

- كيف أساعد طلبتي على الإقبال على التعلم وعدم النفور منه؟
- كيف أحرك اهتمامهم بموضوع هذا الدرس أو ذاك؟
- كيف أوفر ظروفا تساعد على تجميع انتباههم وحصره في الموقف التعليمي التعلمي وما يجري فيه من أنشطة؟
- كيف أشجعهم على الإسهام المتحمس في نشاطات الدرس؟
- كيف أعزز إسهاماتهم الإيجابية في هذه النشاطات دون ترك تأثيرات سلبية في نفوس بعضهم؟

إنها مهمة الحفز وتوفير الدافعية للتعلم.

أولا: مهمة الحفز وتوفير الدافعية للتعلم[1]:

أ. تعريف:

الدافعية حالة داخلية في الفرد تستثير سلوكه وتعمل على استمرار هذا السلوك وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين. فهي تشير إذن إلى حالة داخلية في المتعلم تدفعه

(١) انظر: توفير الدافعية للتعلم، ١٩٨٩.

إلى الانتباه للموقف التعليمي والقيام بنشاط موجه والاستمرار في النشاط حتى يتحقق التعلم.

ب. كيف نوفر الدافعية؟

لكي ينجح المعلم في حفز الطلاب ودعم دافعيتهم للتعلم، عليه أن يعمل على ما يلي:

١. توفير ظروف مساعدة على الاهتمام بموضوع التعلم وحصر انتباه التلاميذ فيه.

٢. المحافظة على انتباه التلاميذ لما يجري من نشاطات تعليمية تعلمية ترتبط بموضوع التعلم.

٣. توفير ظروف مشجعة للتلاميذ على الإسهام في النشاطات التعلمية الموجهة نحو تحقيق الأهداف التعلمية المخططة.

٤. تعزيز إسهامات التلاميذ الإيجابية في النشاطات التعلمية.

مثال:

إن المعلمين الذين يصححون الاختبارات التحصيلية لتلاميذهم، ويضعون إلى جانب العلامة تعليقا مشجعا بعبارة مفصلة، يساعدون طلابهم على تحقيق أداءات أفضل من زملائهم الذين يكتفون بوضع العلامة، أو أولئك الذين يضعون إلى جانب العلامة تعليقا مقتضبا مثل "ممتاز"، "جيد"، "أحسنت" ... إلخ.

ج. الدافعية العامة للتعلم المدرسي:

١. بعض عوامل النفور من التعليم المدرسي

تأمل العبارات التالية من تعليقات بعض الأطفال على خبراتهم المدرسية المبكرة:

أ. تقول لنا (المعلمة) إللي بدو يحكي يرفع إصبعه، ولما أرفع إصبعي بتخلينيش أحكي.

ب. بنكون عم بنلون ويدق الجرس بتقول لنا: "يللا ضبوا التلوين، هلأ بدنا نتعلم حساب".

ج. كل واحد صار يقرأ د د د. ليش هادا؟ إشي بيزهق!!

د. بديش أروح المدرسة. امبارح قالت لي عافاك وما عطتني نجمة مثل نوال.

ه. بتضل تنادي لي "إنت"، .. "إنت" ليش ما بتنادي لي بإسمي؟

و. مرات بتحكي لنا قصص حلوة، ومرات بتقول لنا أشياء بنعرفها.

ز. ليش زعل الأستاذ مني لما طلبت المسطرة من ناجي؟

إن العبارات السابقة تعكس بعض ما يزعج الأطفال في حياتهم في غرفة الصف، وهو إزعاج يؤثر ولا شك بصور سلبية على تحمسهم للتعلم المدرسي.

هذه بعض عبارات التلاميذ الصغار. ترى ما الذي يقوله الطلبة الكبار؟

لعلك، أيها المعلم، أو قارئ الكتاب، أن تعود بالذاكرة إلى خبراتك في الصف الخامس، السادس، السابع.. العاشر... إلخ. فتستعيد بعض تعليقاتك أو تعليقات زملائك ورفقائك على ما كان يجري في صفوفكم وعلى مواقفكم من ذلك. إن في ذلك درسا مبكرا لمن يحسن الإفادة من خبراته، فيعزز الإيجابي منها، ويعدل ما كان منها سلبيا أو موضع نقد وسخرية، أحيانا.

٢. بعض الظروف المساعدة على الحفز وتوفير الدافعية العامة للتعلم المدرسي:

من حسن الحظ أن **نفور التلاميذ من التعلم المدرسي ليس أمرا طبيعيا**، بل يرجع إلى عوامل يمكن التحكم بها أو التخفيف من تأثيراتها، **فالطفل لديه دافع طبيعي للتعلم**، وهو دافع يطلق عليه الباحثون "حب الجديد" (Neophilia). وهكذا فأمام المدرسة فرصة ذهبية لتعزيز هذا الدافع الطبيعي وتوظيفه في توفير دافعية عامة للتعلم المدرسي.

فما الظروف التي تساعد المدرسة في هذا الاتجاه[١]؟

أ. إن توفير دافعية إيجابية نحو المدرسة أمر يعني كلا من المنزل والمجتمع المحلي إلى حد بعيد، فإذا كانت أسرة التلميذ تتقبل المدرسة وتقدر دورها، فإن الفرص كبيرة لأن ينتقل هذا الموقف إلى التلميذ نفسه.

ب. إن المدرسة التي توفر لتلاميذها جوا آمنا متحررا من الخوف والقلق ... جوا يشجع الأطفال على المبادأة والمغامرة بالفكر والعمل ... جوا يسمح بالخطأ دون معاناة لمرارات الشعور بالفشل أو الخوف من السخرية... جوا يسمح للطفل بالتعبير عن ذاته؛ إن هذه المدرسة لا تقدم للطفل بيئة محببة إلى قلبة فحسب، بل هي أيضا تنمي في هذا الطفل اتجاهات الثقة بالنفس والأصالة والتجريب.

ج. إن معظم المعلمين يعامل جدار الصف الذي تثبت عليه السبورة كجدار أمامي يقابله من الجهة الأخرى مؤخرة الصف، ويجلس التلاميذ متجهين إلى المعلم في الواجهة... ولكن لماذا يجب أن يكون للصف واجهة ومؤخرة وجانبان؟ ألا يمكن تغيير شكل الصف، ليتخذ شكل دائرة، أو حذوة حصان، أو شكل صفين متقابلين؟!.

د. ذكرت إحدى المشرفات أنها اتفقت مع مديرة إحدى المدارس الابتدائية على طلاء مقاعد الأطفال في الصف الأول بلون أزرق فاتح، فكان إدخال هذا التغيير مصدر بهجة لدى الأطفال وحب لغرفة الصف.

---

(١) انظر: بناء خطة الدرس، ١٩٩٢.

هـ تشير إحدى الدراسات إلى أن الوسائل التالية تعد ناجحة في دفع التلاميذ الذين يتعثرون في التعلم:

١. أن يكون للتعلم أغراض ومعان حقيقية من وجهة نظر التلاميذ أنفسهم.

٢. إتاحة الفرص أمامهم للتعلم بالطرق التي يفضلونها.
٣. تكليفهم أعمالا تقع في حدود إمكاناتهم.
٤. إظهار الاهتمام بما تعلموه أكثر من الاهتمام بالعلامات التي حصلوا عليها، وتعزيز الجوانب الإيجابية لديهم، ومقارنة الواحد منهم بنفسه لا بغيره... "كيف كان.. وكيف صار؟".
٥. إتاحة الفرصة أمامهم للتعبير عما تعلموه.
٦. إتاحة الفرص أمامهم لاستخدام ما يتعلمونه في معالجة مشكلات جديدة.
٧. إشراكهم في تخطيط وتنفيذ بعض النشاطات أو الدروس.

أيها المعلم العزيز:
١. ما الذي ينطبق على الطلبة الكبار من الظروف السابقة؟
٢. ما رأيك في الظروف الواردة في النقاط أ – ج ثم هـ (١-٧)؟
٣. اقترح ظروفا أخرى، من خبرتك، تساعد على الحفز وتوفير الدافعية للتعلم لدى الكبار:
أ. ....
ب. ....
ت. ....

٣. بعض مجالات الظروف المساعدة على الحفز وتوفير دافعية عامة للتعلم المدرسي	بعض الظروف الخاصة في المجال
١) اتخاذ المنزل والمجتمع المحلي مواقف سوية من المدرسة كمؤسسة تربوية.	(١) تجنب الأهل نقد المدرسة أمام التلميذ. (٢) .... (٣) ....
٢) توفير جو تعلمي مفعم بالأمن والحرية في بيئة المدرسة والصف.	(١) الامتناع عن العقاب البدني. (٢) تقبل أفكار التلاميذ دون تهكم. (٣) ....
٣) إتاحة فرص النجاح أمام جميع التلاميذ.	(١) مراعاة استعداد التلاميذ للتعلم. (٢) تقويم إنجازات التلميذ بالإشارة إلى إمكاناته لا بالمقارنة بأقرانه. (٣) ....
٤) توفيرظروف مادية في غرفة الصف تشجع على التعلم.	(١) تنظيم المقاعد على نحو يساعد التلاميذ على الإسهام الفعال في النشاطات التعلمية. (٢) الإكثار من المثيرات الحسية الوظيفية في غرفة الصف. (٣) .... (٤) ....

ثانيا: الدفع الداخلي والدفع الخارجي

(Intrinsic and Extrinsic Motivation)

يميز بعض الباحثين في سيكولوجية الحفز والدافعية للتعلم بين الدفع الداخلي والدفع الخارجي.

فيكون الدفع خارجيا إذا نـتج عـن وسـائل حفـز أو تعزيـز خارجـة عـن العمـل نفسـه، كالعلامـات والتصفيق وعبارات التقدير والجوائز المادية ونيل إعجاب الزملاء وتقديرهم أو رضا الآباء، مثلا.

ويكون الدفع داخليا عندما يتمثل الحافز لدى المتعلم نفسه في الرضا النـاتج عـن النشـاط التعلمـي الهادف وعن بلوغ الهدف. وهذا النوع الأخير يساعد على أن تكـون النتاجـات التعلميـة قويـة الأثـر لـدى المتعلم وقابلة للانتقال.

ولنتذكر **أن أطفالنا يتعلمون قبـل أن يلتحقـوا بالمدرسـة..** إنهـم يكتسـبون الكثـير مـن المعلومـات، وتنمو لديهم مهارات عقلية وحركية كثيرة، وتكون لديهم قيم ومواقف مختلفة[(١)].

وجانب كبير من كل تلـك النتاجـات التعلميـة يكتسـبه الأطفـال بطـرقهم الخاصـة في الـتعلم. فهـم يلعبون فيتعلمون، وهم يستكشفون فيكتشفون ويتعلمون، وهكذا تعـد نشـاطات اللعـب، والاستكشـاف، والتنظيم طرقا طبيعية للتعلم العفوي لدى التلاميذ. وهي طرق يحبونها ويستمتعون بممارستها.

إن إثـارة الفضـول لـدى التلاميـذ مـن أفضـل الطـرق لتشـجيعهم عـلى طـرح الأسـئلة والاستقصـاء والاستكشاف. ومن الأساليب الناجحة لتحريك فضول التلاميذ إثارة الشك أو الحيرة أو الغموض أو التنـاقض بين الجديد وما لدى التلاميذ من أفكار سـابقة. ومـن ذلـك أحيانـا رد أسـئلة التلاميـذ إلـيهم للتفكـير فيهـا والبحث عن إجابات لها.

---

(١) انظر: Amidon and Hunter ،١٩٦٧

أ. أمثلة:

١. ما حاصل جمع الأعداد:

١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠؟
الأسرع الأفضل في الجواب؟ ثم ما طريقة الحصول على الجواب؟
(هناك عدة طرق للحصول على الجواب)

٢. علقت شاحنة حمولتها عالية قليلا تحت جسر. كيف نمكنها من التخلص ومتابعة سيرها؟ (طبعا، لن نهدم الجسر، ولكن نحرق الشاحنة؟ ولا نستطيع إنقاص الحمولة).

كيف؟

....
....

٣. سائق دخل بسيارته في طريق ضيق بين جدارين، فصادف أمامه راعيا وقطيعا من الغنم. وهو على موعد هام اقترب وقته. والطريق الضيق طويل. والوقت قصير. وكلما اقترب من القطيع، أو استعمل البوق تلاصق الغنم واندفع أمامه ببطئه المعهود.

اقترح حلا لهذا السائق كي يمر ويدرك موعده (طبعا، لن يدوس الغنم، ولن يقتل الراعي، ولن يتأخر عن موعده).

....
....

٤. هل تصدق أن أحد المزارعين أنتج تفاحا جيدا في وادي الأردن (الغور) حيث ينخفض مستوى الأرض نحو ثلاث مئة متر عن سطح البحر، وترتفع درجات الحرارة بشكل كبير؟

كيف؟

....
....

لماذا؟

....
....

* **ولكن**، يجب ألا نشتط في توظيفنا لإثارة الفضول إلى الحد الذي نرد معه كل أسئلة التلاميذ إليهم ليبحثوا عن إجابات لها. فقد يحدث أحيانا أن يرغب التلميذ في الحصول على إجابة فورية لسؤال ملح، وهنا يكون تقديم هذه الإجابة أفضل.

ب. الدفع الخارجي ليس شرا متى أحسن توظيفه

إن الحفز أو الدفع عن طريق المكافأة أفضل بوجه عام من الدفع عن طريق العقاب. ولكن العلامات والمكافآت والعقوبات التي تفتقر إلى الصلة الوظيفية بالموقف التعلمي قد تؤدي إلى التعلم، ولكنه تعلم يذبل سريعا، وقد تصاحبه نتاجات تعلمية ضارة.

ما رأيك في القولين التاليين؟

١. "الثناء أفضل من التأنيب، والتأنيب أفضل من التجاهل".

٢. "إن اهتمامنا بتوفير حوافز داخلية للتعلم لا يعني بصورة حتمية استبعاد فرص استخدام الحوافز الخارجية"

ثالثا: الحفز على الانتباه في التعلم الصفي:

أ) تحريك اهتمام التلاميذ وتجميع انتباههم في بداية الدرس[١].

إن تحريك اهتمام التلاميذ بموضوع التعلم في بداية الدرس يعد عملا رئيسا في مهمة توفير الحفز أو الدافعية للتعلم. وهو عمل يحتاج إلى مخيلة مبدعة.

نحن نضع لدروسنا عادة مقدمات ننفذ منها مع تلاميذنا إلى موضوعات هذه الدروس. ولكن ما وظيفة المقدمة؟ **هل هي التوصل إلى موضوع الدرس؟ هل هي ربط القديم بالجديد؟ وما قيمة هذا النوع أو ذاك من المقدمات في تجميع انتباه الأطفال إذا لم ننجح في إثارة اهتمامهم بموضوع التعلم؟ إن أهم دور لمقدمة الدرس هو إثارة اهتمام المتعلم بموضوع التعلم.**

تعال ننظر في بعض الأساليب في اختيار المقدمات واستخدامها:

١. توضيح الأهمية الخاصة للأهداف التعلمية:

أ. أن يوضح فائدة تعليم الضرب في توفير الجهد والوقت الذي ننفقه في عمليات جمع طويلة، مثل:

٣+٣+٣+٣+٣=١٥

بينما: ٣×٥=١٥

ب. أن يسأل المعلم تلاميذه عن الأسباب. ومثال ذلك أن يسألهم:

"لماذا يجب أن نتعلم الوسائل المختلفة لتنقية مياه الشرب"؟

٢. إثارة دهشة التلاميذ واستطلاعهم:

- يدخل المعلم الصف فيعرض **صورة مثيرة** عن الحياة في المنطقة القطبية.

(١) Gagné, 1970.

- أو يمسك صحيفة يومية ويقرأ للتلاميذ **معلومات مثيرة** عن القمر عاد بها بعض رواد الفضاء.
- أو **يروي** حادثة تاريخية طريفة عن خالد بن الوليد.
- **أو يسأل:** ماذا يحدث في حياتنا لو توقفت الكرة الأرضية عن الدوران حول محورها؟
- **أو يسأل:** ما الذي سيطرأ على الحياة في وادي الأردن (الغور) بعد شق قناة البحرين (البحر الأحمر والبحر الميت)؟
- **أو يسأل:** ماذا يحدث لوجف البحر الميت؟
- **أو يسأل:** لماذا يستعمل سكان القطب البرادات (الثلاجات) في حفظ طعامهم؟
- **أو يسأل:** ماذا يحدث لو انعدمت الجاذبية؟

كل تلك الأساليب تشترك في إثارة دهشة التلاميذ واستطلاعهم. والدهشة متى كانت منتمية للأهداف تصلح أساسا نبني عليه بذكاء نشاطات تعلمية ملائمة لتلك الأهداف.

٣. الاستثارة الصادمة (Shock Stimulus)[١]:

ويقصد بهذا الأسلوب ما يلجأ إليه المعلم / المعلمة أحيانا من مثيرات تترك في نفوس التلاميذ أثرا صادما. وينطبق ذلك بوجه خاص على ما يذكره المعلم / المعلمة من معلومات. أو ما يثيره من أسئلة تضع التلاميذ في موقف الحائر المتسائل.

ومن الأمثلة على ذلك سؤال تلاميذ الصف الابتدائي الثاني:

"لماذا يطير العصفور أحسن من الدجاجة مع أن جناحيه أصغر من جناحيها؟

٤. إحداث تغييرات ملحوظة في الظروف المادية للموقف التعليمي التعلمي:

- يدخل المعلم إلى الصف، ومعه بعض الأدوات والأجهزة العلمية يضعها أمام التلاميذ.

---

(١) Weiner, 1979

- أو يطلب إليهم إعادة تنظيم مقاعدهم على نحو خاص.
- أو يعلق في مكان بارز خارطة أو لوحات معينة.
- أو يحدث غير ذلك من تغييرات في الظروف المادية للموقف التعليمي التعلمي على نحو يلبي مطالب النشاطات التعلمية المخططة.

ب. المحافظة على انتباه التلاميذ طوال الموقف التعليمي التعلمي:

هذا عمل آخر للمعلم / المعلمة داخل مهمة توفير الدافعية. وهنا لا نكتفي بما يسمى أحيانا بالانتباه الكاذب حيث يركز التلميذ السمع والبصر تركيزا مظهريا على ما يجري من نشاط بينما ينشغل عقله بأمور أخرى

والشرط الأول لتحقيق الانتباه الحقيقي هو جاذبية مضمون النشاط وملاءمته للتلميذ. وفي هذا المجال نذكر الأساليب التالية:

١. التنوع في الأنشطة التعليمية التعلمية:

ومن ذلك المناقشة، والتجارب، والعمل الكتابي، والعمل الجماعي، والمناقشة، ومنافسة المجموعات، وتغيير مكان الدرس... إلخ...

والتنويع ليس هدفا في حد ذاته، إنما هو أسلوب نلجأ إليه لنحافظ على انتباه الأطفال خصوصا في الصفوف الابتدائية الدنيا، حيث لا يستطيع الطفل تركيز انتباهه على نشاط من نوع معين مدة طويلة نسبيا.

٢. التنوع في الوسائط الحسية للإدراك

خاصة في ما يتصل بحواس السمع والبصر واللمس، كما ذكر من قبل.

٣. استخدام التلميحات غير اللفظية:

هنا تستخدم رأسك ويديك وتعبيرات وجهك لتنقل إلى تلاميذك رسائل تعبر عن معان مختلفة من التأمل أو الرضا أو التشجيع أو التشكك أو الرفض أو الدعوة إلى

نقل الانتباه إلى شيء آخر. إن مثل هذه التلميحات كثيرا ما تكون أكثر قدرة من الكلام على جذب الانتباه.

٤. التحرك في غرفة الصف[1]:

ونقصد بالتحرك في غرفة الصف أن تنتقل إلى جانب أحد التلاميذ لتعبر له عن اهتمامك، أو تقترب من الخارطة المعلقة لتوحي إلى التلاميذ بتركيز انتباههم عليها، أو تقترب من بعض التلاميذ المنشغلين عما يجري من نشاط لتوحي إليهم بضرورة التركيز على النشاط.

ويجب ألا يغيب عن بالنا في استخدام هذا الأسلوب أن تحرك المعلم على نحو سريع ومتلاحق قد يكون عامل تشتيت لانتباه التلاميذ، وذلك أمر يجب تجنبه.

٥. تجنب السلوك المشتت للانتباه:

ومن سلوكيات المعلم / المعلمة المشتتة للانتباه إكثاره من طرق طاولته، أو طاولات الأطفال أو التكلم إلى التلاميذ مع النظر على اتجاه آخر، أو اعتماد الصوت العالي في مخاطبة التلاميذ، أو الانشغال بأموره الخاصة غير المنتمية لموضوع الدرس.

٦. التوظيف الجيد للصمت:

وهذه بعض مواقف توظيف الصمت:

أ. يدلي المعلم / المعلمة بفكرة أو برأي معين يتطلب تفكيرا خاصا من التلاميذ ثم يلجأ إلى صمت معناه أن ما قاله جدير بالتفكير.

ب. يوجه المعلم / المعلمة سؤالا إلى أحد التلاميذ، ويتبع ذلك بفترة صمت تسمح للتلميذ بالتفكير.

ج. ينصت المعلم / المعلمة إلى إجابة مقتضبة لأحد التلاميذ. إنه صمت يسمح للتلميذ بأن يفصل إجابته.

---

(١) Holt. 1971

د. ينصت المعلم / المعلمة إلى سؤال يثيره أحد التلاميذ. فيصمت قليلا... إنه يفكر، وهو في الوقت نفسه يدعو التلاميذ إلى أن يفكروا أيضا.

ه. يدخل المعلم / المعلمة إلى غرفة الصف، ويركز نظره، صامتا، على خارطة أو رسم أو جهاز مما يتصل بموضوع الدرس.

ويكون من المحبذ دائما أن يصاحب الصمت بعض الإيماءات أو التلميحات غير اللفظية لتعبر عن موقف المعلم:

تأمل، تعجب، تساؤل، رضا، رفض، أو غير ذلك.

٧. تعزيز إنجازات التلاميذ:

إن تعزيز إنجازات التلاميذ الناجحة من أكثر العوامل فعالية في تشجيع التلاميذ على الإسهام في نشاطات الدرس.

ومن الأمثلة على التعزيز:

أ. التعزيز الإيجابي اللفظي:

ويتمثل في استخدام عبارات مثل: "أحسنت"، "ممتاز"، "لا بأس"، "رأي صائب" وغيرها من عبارات الموافقة أو الإعجاب.

ب. التعزيز الإيجابي غير اللفظي:

ويكون عن طريق الابتسام أو استخدام تعبيرات الوجه لإبداء الاهتمام، أو الاقتراب من التلميذ أو كتابة إجابة التلميذ على السبورة، أو دعوة التلميذ لإعادة إجابته أو ذكر رأيه الجيد أمام التلاميذ، أو غير ذلك.

ج. التعزيز المتأخر:

وينطبق هذا على المعلم / المعلمة عندما يشير إلى إسهام ناجح لأحد التلاميذ في موقف سابق من الدرس نفسه أو في درس سابق.

د. التعزيز الجماعي:

ويحدث ذلك عادة عندما تقف مع تلاميذك وقفات تجميعية في أثناء مناقشتكم لموضوع معين فتقول مثلا: "حسنا، لقد أدليتم بأفكار كثيرة وجميلة". أو: "نتائجكم في الامتحان الأخير (أو التجربة العلمية) رائعة".

٨. التوظيف الجيد للتغذية الراجعة (Feedback)[١]:

يقصد بالتغذية الراجعة هنا تزويد التلاميذ بمعلومات عن مدى التقدم الذي يحرزونه في اتجاه بلوغ الأهداف المرجوة. ويفترض في هذه المعومات أن تساعد التلاميذ على اكتشاف جوانب العمل التي تحتاج إلى جهد إضافي منهم، وتعزيز جوانب العمل الذي حققوه. وتكون التغذية الراجعة للتلميذ الواحد كما تكون للمجموعة أو للصف كله.

٩. تحقيق الذات (Self - Actualization):

وهي نظرية طرحها المربي ماسلو (Maslow) في قمة سلمه للحاجات الإنسانية. ويعتقد فيها أن الإنسان يولد ولديه ميل لتحقيق ذاته. ويعتقد ماسلو أن الناس الذين يتمتعون بالصحة النفسية هم القادرون على الصعود في السلم: ابتداء من تلبية الحاجات الجسمية الفيزيولوجية مرورا بالحاجات الأمنية، فحاجات الانتماء، وحاجات الاعتبار الذاتي، وانتهاء بمرحلة تحقيق الذات. تأمل، في ما يلي نظرية ما سلو كما تتمثل في "هرم ماسلو للحاجات الإنسانية":

---

(١) Woolfolk et al, 1980 .



هرم ماسلو للحاجات الإنسانية

رابعا: تدريب على تشجيع إسهامات التلاميذ وتعزيزها[١]:

إليك بعض المواقف الصفية، التي تتطلب استجابة التلميذ في كل منها تشجيعا وتعزيزا.

ادرس كل موقف بعناية، ثم اكتب تحته ثلاثة تعليقات أو استجابات تعزيزية يمكن استخدامها لتشجيع التلميذ.

أ. الموقف الأول:

فرغت من بعض التدريبات الشفوية لتلاميذ الصف الثالث حول **الجملة الاسمية والجملة الفعلية**. ثم انتقلت إلى تدريب كتابي، فطلبت من كل منهم أن يكتب **ثلاث جمل اسمية وثلاث جمل فعلية**، كلها تدور حول نشاطاتهم المدرسية اليومية. أخذت تمر بعد ذلك بين صفوفهم، فلفت نظرك أن (يوسف)، وهو تلميذ تحصيله يقع دون المتوسط عادة، استطاع أن يكتب ست جمل صحيحة.

(يوسف) ينتظر تعليقا منك:

١. ....
....

٢. ....
....

٣. ....
....

ب. الموقف الثاني:

في درس التعبير لتلاميذ الصف السادس، أسهمت (دنيز) بفكرة جيدة، ولكن العبارة التي صاغت بها هذه الفكرة كانت تحمل بعض الأخطاء.

---

(١) انظر: تقنيات الإشراف والتدريب الفردي والزمري، ١٩٨٧.

ماذا تفعل؟

١. ....
....

٢. ....
....

٣. ....
....

ج. الموقف الثالث:

أنت تناقش مع تلاميذ الصف السابع مقترحاتهم لتحسين حياتهم في غرفة الصف وعملية الانضباط وحفظ النظام. (رامي) تلميذ خجول، يرفع يده ليدلي بتعليق معين، ولكنه لا يلبث أن يغير رأيه ويخفض يده.

كيف تشجع (رامي) على الإسهام؟

١. ....
....

٢. ....
....

٣. ....
....

د. الموقف الرابع:

طرحت سؤالا على تلاميذ الصف الرابع. صالح يجيب عن السؤال ... إنه يسير سيرا موفقا في إجابته.

أنت تريد أن تعبر له عن رضاك لتشجعه على الاستمرار ولكنك لا تريد أن تقاطعه.

ماذا أنت فاعل؟

١. ....
....

٢. ....
....

٣. ....
....

هـ. الموقف الخامس:

شرحت الدرس، وحللت بعض التدريبات في الصف التاسع، وطلبت من (ناجي) حل أحد التمرينات فتردد..

وأنت تريد له أن يفعل – كيف تتصرف؟

١. ....
....

٢. ....
....

٣. ....
....

و. الموقف السادس:

شرحت الدرس شرحا وافيا. ثم سألت الطلبة في الصف العاشر سؤالا، واخترت (طارق)، فلم يبادر للإجابة.

وأنت تريد حفزه على الإجابة. كيف؟

١. ....
....

٢. ....
....

٣. ....
....

ز. الموقف السابع:

لاحظت وأنت تشرح درسا جديدا للصف الثامن، أن (يزن) لا يتابع الشرح، وهو مشتت الذهن.

ماذا أنت فاعل؟

١. ....
....

٢. ....
....

٣. ....
....

ح) الموقف الثامن:

أعطيت طلبة الصف السابع نشاطا بيتيا (موضوع تعبير، Composition)، أو مسألة رياضية. فجاءك (كريم) في اليوم المحدد مسرورا بما توصل إليه (تعبير جيد، أو حل جديد) وقد أعجبك ذلك. كيف تعزز نجاح (كريم)؟

١. ....
....

٢. ....
....

٣. ....
....

ط. الموقف التاسع:

من ملاحظاتك أن (سارة) لا تنتبه طويلا لما تشرحينه في الصف السادس. وتريدين أن تحفزيها.

فماذا أنت فاعلة؟

١. ....
....

٢. ....
....

٣. ....
....

ي. الموقف العاشر:

نبيلة في الصف الخامس. وقد لاحظت أنها تتردد كثيرا في المبادرة للإجابة عن أي سؤال خشية سخرية رفيقاتها، وتريدين حفزها. كيف؟

١. ....
....

٢. ....
....

٣. ....
....

ك. الموقف الحادي عشر:

الصف التاسع "أ" قدم مقترحات عملية جيدة لمنع التدافع في فرص الاستراحة أمام مقصف المدرسة.

كيف تعزز دور هذا الصف الإيجابي؟

١. ....
....

٢. ....
....

٣. ....
....

ل. الموقف الثاني عشر:

الصف السابع "ب" معروف بعدم الانتباه للمعلمين، وبأن طلابه كثيرو التشتت والانشغال بشؤونهم غير العلمية. وتريد أن تغير هذه الظاهرة وتجذب انتباههم.

فماذا ستفعل؟

١. ....
....

٢. ....
....

٣. ....
....

م. الموقف الثالث عشر:

(زين الدين) في الصف الحادي عشر. وقد حل مسألة الرياضيات بطريقة جديدة وصحيحة. وتريـد / ين تعزيز جهوده وحفزه لمتابعة الجهد والتفكير. كيف؟

١. ....
....

٢. ....
....

٣. ....
....

خامسا: مسرد المراجع

أ. العربية

١. الحـاج خليـل/ محمـد. **تقنيـات الإشراف والتـدريب الفـردي والزمـري**، معهـد التربيـة، الأونـروا / اليونيسكو، عمان، ١٩٨٧.

٢. الحاج خليل، محمد. **بناء خطة الدرس**، دائرة التربية والتعليم، الأونروا / اليونيسكو، عمان، ١٩٩٢.

٣. سوريال، لطفي. توفير الدافعية للتعلم، معهد التربية، الأونروا / اليونيسكو، عمان، ١٩٨٩.

ب. الأجنبية

4. Amidon, E.and Hunter, E., **Improving Teaching**. Holt, Rinehart and Winston, Inc. 1967.
5. Gagné, R.M, **The Conditions of Learning**. Holt, Rinehart and Winston, Inc., Second Edition, 1970.
6. Holt, J., **How Children Learn,** Dell Inc., N.y. 1971.
7. Dubois, N.F. et al., **Educational Pyschology and Instructional Decisions**. Illinois, the Dorsey Press, 1979.
8. Weiner, B., "**A Theory of Motivation for some Classroom Experiences".** Journal of Educational Psychology. 1979. Vol. 71, No. 1.
9. Woolfolk, A.E and Nicolich, L.M., **Educational Psychology for Teachers**. New Jersey, Prentice – Hall, 1980.

الفصل السادس

أسئلة التعليم الصفي وطرائق استخدامها

مقدمة

يتناول هذا الفصل المهمة التعليمية الأساسية الرابعة: **"أسئلة التعليم الصفي وطرائق استخدامها".** ومع أن مهمات التعليم الأساسية جميعا تتكامل فيما بينها لتشكل كلا واحدا هو العملية التعليمية التعلمية كنظام متكامل مترابط – كما بينا في الفصل الأول، إلا أن هذه المهمة ترتبط ارتباطا وثيقا بالمهمة التي سبقتها في الفصل الخامس، أعني **مهمة الحفز وتوفير الدافعية** لتعلم الطلبة، فكثيرا ما يكون السؤال الجيد مثيرا للتفكير وحافزا للتعلم.

ويعد فن السؤال جانبا هاما من جوانب العملية التعليمية / التعلمية. فالسؤال يستحث الطالب على القيام بنشاط ذهني في سعيه للإجابة عنه، ويستدعي منه القيام بأوجه مختلفة من النشاط وفق محتوى السؤال ونوعه وغايته. وهو ينمي لدى الطالب الاستقلال الفكري، ويفتح أمامه أبوابا واسعة للمعرفة والتعلم، حتى قيل: **"لولا السائل لذهب العلم".**

وتعد أساليب طرح السؤال أداة فنية لدى المعلم تعينه، من أجل توفير تعلم ذي معنى. فالأسئلة، إذا ما صيغت صياغة صحيحة، واستخدمت استخداما وظيفيا جيدا، تساعد المعلم على تنمية مهارات التفكير لدى المتعلم. وهي، بذلك، تعمل على خلق جو اجتماعي تربوي ونفسي ملائم للتعلم الفعال، مدعم بالثقة المتبادلة بين المعلم وطلابه، وبين الطلاب أنفسهم، فتوفر بذلك التربة الخصبة للابتكار.

وهكذا، فإن فن السؤال يعد كفاية قيمة للمعلم، ينبغي الحرص على توفيرها والعناية بها وتطويرها. وقديما قيل: **"المعلم الجيد سائل جيد".**

أولا: استخدام الأسئلة بمستوياتها

أ) لماذا نستخدم الأسئلة؟

نحن نستخدم الأسئلة في التعليم الصفي من أجل أغراض مختلفة، نذكر منها، على سبيل التمثيل لا الحصر، ما يلي:

١. نستخدم الأسئلة في التعليم الصفي للكشف عن خلفيات طلابنا المتصلة بموضوع التعلم، أي عن مدى استعدادهم لتعلم هذا الموضوع. فالأسئلة تعيننا في الكشف عن مدى توافر التعلم القبلي اللازم لتعلم الموضوع الجديد. فنبني عليه إذا كان سليما ووافيا، ونسد ثغراته إذا كان ذلك لازما.

٢. ونستخدم الأسئلة لاستثارة اهتمام الطلاب بموضوع التعلم. وبذلك تشكل الأسئلة الجيدة وسيلة ناجحة لحفز المتعلمين للتعلم.

٣. ونستخدم الأسئلة من أجل إشراك الطلاب في العملية التعليمية التعلمية. وإشراك الطلاب طريقة ناجعة، كذلك، لجذبهم، وشد اهتمامهم، والحفاظ على انتباههم.

٤. كما نستخدم الأسئلة لتقويم تعلم التلاميذ، وتقصي مدى ما تحقق من أهداف التعلم المرسومة. فالأسئلة الصفية واحدة من وسائل المعلم لإجراء التقويم المتدرج (التكويني) النامي.

ب) مستويات الأسئلة:

يتبع تصنيف الأسئلة تصنيف الأهداف (كما ورد في الفصل الثاني) في فئات ومستويات متعاقبة وتراكمية. ويبين كل صنف أو مستوى من الأهداف مستوى من التفكير، له خصائص مميزة يتفرد بها، ولكنه يشتمل على خصائص التفكير من المستوى الأدنى منه مرتبة، تماما كما بينا في تصنيف الأهداف التربوية. والشكل التالي يوضح هذه الفكرة:

مستويات الأسئلة[١]

					٦. التقويم*
				٥. التركيب	التركيب
			٤. التحليل	التحليل	التحليل
		٣. التطبيق	التطبيق	التطبيق	التطبيق
	٢.الفهم والاستيعاب	**الفهم والاستيعاب**	**الفهم والاستيعاب**	**الفهم والاستيعاب**	**الفهم والاستيعاب****
١.التذكر	**التذكر**	**التذكر**	**التذكر**	**التذكر**	**التذكر**

ثانيا: تصنيف الأهداف والأسئلة[٢]

نلاحظ أن **الفهم والاستيعاب** (أي التفسير والترجمة والتحويل)، مثلا، يحتاج إلى التذكر، بينما يحتاج **التطبيق** إلى الفهم والاستيعاب والتذكر. ولكن أيا منهما لا يتطلب مستوى أرقى منه. أما **التقويم** الذي يحتل قمة السلم فيشتمل على مستويات التفكير الواقعة دونه جميعا. ونلاحظ، كذلك، أن **أنواع التفكير العليا** (التحليل والتركيب والتقويم) تستدعي التذكر، لأن عملية التذكر هي عملية التفكير الوحيدة التي تشكل جزءا من كل نوع من أنواع التفكير. وهكذا، نرى أن **التذكر هو أساس** جميع المستويات، ولكنه لا يكفي وحده، ولا يغني عن المستويات الأخرى، تماما كأساس البناء الذي لا نفع فيه من دون البناء.

أ) أسئلة التذكر (Memory):

- وتتطلب هذه الأسئلة الاسترجاع أو التعرف إلى المعلومات التي تم تعلمها، مثل:

---

(١) Sanders, 1966.

* يفكر بعض المربين بإضافة مستوى "حل المشكلات" بعد مستوى "التقويم" باعتباره يمثل أقصى ما يلزم للإنسان في المستقبل، ولأنه يستلزم توظيف مستويات التفكير الأخرى جميعا.

** يذهب بعض المربين إلى جعل المستوى الثاني (الفهم والاستيعاب) في مستويين اثنين هما: مستوى الترجمة والتحويل ومستوى التفسير.

(٢) انظر: خطاب، ١٩٨٩، وانظر كذلك: الدقاق ١٩٧٩.

- اذكر عواصم الدول التالية: ....
- ما خصائص الحيوانات اللبونة؟
- ما تاريخ حدوث كل من المعارك التالية: ....؟
- اذكر أسباب الحروب الصليبية؟
- عدد أقسام المجهر.
- ما عاصمة موريتانيا؟
- ما عاصمة أريتريا؟

ب) أسئلة الفهم والاستيعاب: (Comprehension / understanding)

(الترجمة والتحويل والتفسير) (Translation and Interpretation)

وتتطلب هذه الأسئلة أن يعبر الفرد عن المعلومات التي اكتسبها بلغة مختلفة عن الأصل، كأن يستخدم الرسوم والأشكال أو لغته الخاصة للتعبير عن حقائق معينة، أو اكتشاف العلاقات بين الحقائق والأفكار أو القيم والمفاهيم، مثل:

- أعد صياغة قاعدة أرخميدس بلغتك الخاصة.
- وضح معاني المصطلحات التالية: ....
- انثر هذا البيت من الشعر بلغتك:
- استخرج الفكرة الرئيسة في النص (.......................).
- عبر عن قانون الأواني المستطرقة (السائل والأواني) بلغتك.
- لخص بلغتك الموضوع التالي: ....
- ماذا تفهم من القول: "زر غبا تزدد حبا"؟
- ما معنى: "وخير جليس في الزمان كتاب"؟
- فسر الحديث: "انصر أخاك ظالما أو مظلوما".
- اشرح معنى الجاذبية بلغتك.
- اشرح دور النفط في الخليج العربي.

ج) أسئلة التطبيق (Application)

وتتطلب حل مسألة أو مشكلة عن طريق تطبيق مبدأ أو قاعدة معينة، مثل:

- ما مثنى الأسماء التالية؟ ....
- صحح الأخطاء في الفقرة التالية...................
- حدد مساحة دائرة طول قطرها ٥٠سم.
- جد مساحة المثلث وفق القاعدة التي درستها.
- حول من المفرد إلى الجمع ما يلي من الأسماء: ....
- مثل بالرسم العلاقة بين المساحة وعدد السكان في الأقطار التالية: ....

د) أسئلة التحليل (Analysis)

وتتطلب حل مسألة أو مشكلة عن طريق إدراك أجزائها أو عناصرها وما بينها من علاقات، بوساطة الاستدلال المنطقي، مثل:

- قارن بين معركة (...) ومعركة (...) من حيث النتائج.
- بين أبرز خصائص الجمل كما تفهمها من هذا الدرس؟
- صنف المواد التالية إلى مواد يجذبها المغناطيس ومواد لا يجذبها.
- حدد العناصر الرئيسة في هذه المسألة.
- ما خصائص شخصية البطل في هذه القصة؟
- تحدث عن العوامل التي أدت إلى قيام الثورة الصناعية.
- لماذا تكثر الألفاظ الدالة على السيف والفرس في اللغة العربية؟
- ادرس أبيات الشعر التالية، ألفاظها وأسلوبها، وحاول تحديد عصرها.
- ماذا تستنتج من كثرة أسماء الأسد في الأدب العربي؟

هـ) أسئلة التركيب (Synthesis)

وتتطلب من التلميذ القدرة على تصور العناصر المختلفة في المشكلة أو المسألة، كما تتطلب منه أصالة وإبداعا في حل تلك المشكلة أو المسألة، مثل:

- ركب جملا من الكلمات التالية: ....
- اقترح حلا لمشكلة السير في بلدك.
- اكتب فقرة تصف شعورك حول موضوع (................).

- قدم اقتراحا لحل مشكلة السكن في بلدك.
- ماذا تقترح للتغلب على مشكلة المياه في بلدك بعد عشرة أعوام؟
- إذا تشاجر طلاب في باحة المدرسة، فماذا تتوقع من الإدارة أن تفعل؟
- كيف كان من الممكن أن تكون ألمانيا الآن لو ربحت الحرب العالمية الثانية؟
- لو كنت مكان من اختاروا عاصمة بلدك، فأين كنت تختارها؟ لماذا؟
- كيف تتصور حال العرب لو تمت الوحدة بينهم؟

و) أسئلة التقويم (Evaluation)

وتتطلب هذه الأسئلة إصدار أحكام بالصواب أو الخطأ، وبالجودة أو الرداءة، استنادا إلى معايير ومحكات معينة. ويكون الحكم بعد تقدير قيمة الشيء أو الرأي أو السلوك المقوم بتحكيم تلك المعايير المعلنة أو الخفية. والتقويم هو إبداء رأي او إصدار حكم يستلزم مستوى عقليا راقيا ينميه المعلم لدى تلاميذه. وهو مستوى يأتي في قمة المستويات العقلية التي تسعى العملية التربوية لتحقيقها.

ومن الأمثلة على أسئلة التقويم:

- بين قيمة اختراع (............).
- ما رأيك في نهاية هذه القصة؟
- دافع عن ضرورة وقف التدخين.
- لماذا نتعلم قواعد اللغة؟
- قدر قيمة التقدم في الاتصالات.
- ما تعليقك على قول بعضهم: "الغاية تبرر الوسيلة"؟
- اشرح معنى التبخر واذكر أهميته في الحياة.
- ما رأيك في القول: "العقل السليم في الجسم السليم"؟
- أي الكتب التي عرضت سيرة الرسول (صلى الله عليه وسلم) أحبها إليك؟ لماذا؟
- كيف تقوم / تثمن دور الحاسوب (الكمبيوتر) في العصر الحاضر؟
- قوم نتائج حملة نابليون على مصر.
- ماذا تفهم من قصة الذئب والحمل؟
- ناقش حسنات وسيئات التلفاز.

ثالثا: تصنيفات أخرى للأسئلة

اهتم بعض المربين بدراسة الأسئلة وتحليلها وتصنيفها. واتجه بعضهم إلى وضع تصنيفات أخرى لها. ومن بين التصنيفات المعروفة الأخرى ما يلي:

أ) تصنيف (أميدون Amidon وهنتر Hunter)[1]

١. أسئلة ضيقة: (Closed Questions)

وهي الأسئلة التي تتطلب تذكر المعلومات التي سبق للتلميذ أن تعلمها واختزنها في ذاكرته. وهي توظف **التذكر والفهم والاستيعاب** (الترجمة والتفسير) **وربما التطبيق**، ولا تستدعي مهارات عمليات التفكير العليا، كالتحليل والتركيب والتقويم. وتكون إجاباتها أحيانا قصيرة. ومن الأمثلة على الأسئلة الضيقة:

- ما عاصمة الولايات المتحدة الأمريكية؟
- متى حدثت معركة حطين؟
- بين معنى "البر" في الجمل التالية: ....
- ما معنى بيت الشعر التالي؟
- عدد أسباب الحروب الصليبية؟
- في أي عصر عاش أبو العلاء المعري؟
- بماذا رفع هذا الاسم؟
- ما اسم أبي الطيب المتنبي؟
- لماذا لقب أبو العلاء المعري بـ "رهين المحبسين"؟
- ما علامة الرفع في "الأسماء الخمسة"؟

٢. أسئلة عريضة ومنفتحة: (Open Questions)

وهي أسئلة تكون إجاباتها طويلة نسبيا، وتتطلب نشاطا عقليا يتجاوز التذكر والفهم والاستيعاب إلى عمليات التفكير العليا، كالمقارنة والتحليل والتركيب، والمحاكمة والتقويم، والاستدلال والاستنتاج، مثل:

---

(١) انظر: Amidon and Hunter, 1967

- أي فصول السنة تفضل؟ لماذا؟
- ما الذي أعجبك في هذه القصيدة؟ علل إعجابك.
- لماذا نجحت زراعة الموز في غور الأردن ولم تنجح في عمان؟
- ماذا يترتب على شق قناة البحرين (بين البحر الأحمر والبحر الميت)؟
- ما انعكاسات الوحدة العربية على الفرد العربي؟
- لماذا هزمت ألمانيا في الحرب العالمية الثانية؟
- لماذا لا تنجح زراعة التفاح في المناطق المنخفضة عن سطح البحر؟
- ما الذي يمكن أن يترتب على وجود حياة على أحد الكواكب؟

ب) تصنيف (جالاجر Gallaghar وأشنر Aschner).

وهما يصنفان الأسئلة في أربعة أنواع، هي:

١. أسئلة التذكر المعرفي (Cognitive Memory Questions)

وهي الأسئلة التي تتطلب توظيف الذاكرة لاسترجاع المعلومات وتذكرها. ويكون معظمها من النـوع الذي سمي "الأسئلة الضيقة" في التصنيف السابق، مثل:

- ضع خطا تحت الفاكهة مما يلي: البرتقال، البطاطا، الباذنجان، البطيخ، الكمثرى.
- ما الاسم؟ وما الفعل؟ وما الحرف؟
- ما المقصود بالجزيرة؟
- ما الواحة؟
- ميز الفعل والاسم والحرف في القائمة التالية: ....
- ماذا نسمي عملية انتقال المادة من حالة الصلابة إلى الحالة الغازية مباشرة؟
- من فاز بكأس العالم بكرة القدم في العام الماضي؟
- من صاحب قصيدة "اليتيمة" في الشعر العربي؟
- من هو رائد الفضاء الأول؟
- ما اسم أول حيوان صعد إلى الفضاء؟

٢. أسئلة التفكير التجميعي (Convergent Questions)

وهي أسئلة تتطلب تحليلا ومقارنة وربطا بين المعلومات المتوافرة للتوصل إلى الإجابة الصحيحة. وتختلف الإجابة عن مثل هذه الأسئلة باختلاف المخزون المعرفي لدى المتعلم، وتتفاوت بتفاوت قدرات المتعلمين على استخدام مهارات التفكير، مثل:

- ما أوجه الشبه والاختلاف بين الهر والنمر؟
- اشكل أواخر الكلمات في الفقرة التالية: ....
- بماذا يختلف الحوت عن السمك؟
- بماذا تشبه النعامة الطير؟
- ما أوجه الشبه والاختلاف بين "كان" و "كاد"؟
- لماذا تهطل الأمطار على ساحل سورية بكميات أكبر منها في المناطق الداخلية؟
- بين الحركات على أواخر الكلمات في النص التالي.
- لماذا تنجح زراعة التفاح في جبال لبنان وجبال الأردن وسوريا وفلسطين؟
- ما أفضل المزروعات في وادي الأردن؟ ولماذا؟
- لماذا تجود زراعة الحمضيات في سواحل فلسطين؟
- أين يزرع البن؟ ولماذا؟
- أين تجود زراعة الموز؟ ولماذا؟
- كيف يؤثر النفط في الصناعة؟

٣. أسئلة التفكير المتمايز (أو التفريقي) (Divergent Questions)[١]

وهي الأسئلة التي تستثير التفكير الابتكاري لدى المتعلم، وتتيح له الفرصة كي يوظف قدراته التفكيرية وخبراته ومعلوماته السابقة. وينطوي التفكير الابتكاري على استجابات متنوعة لمشكلة تكون، غالبا، غير معرفة تعريفا جيدا، ولا يكون لها

(١) انظر: سوريال، ١٩٧٧، والدقاق ١٩٧٩.

حل صحيح واحد أو حل متفق عليه. ونعني بذلك أنه ليس للإجابات عن مثل هذه الأسئلة صفة الصوابية أو الخطأ. وهي غالبا ما تطرح مشكلة غير موجودة. ولكن ممارستها **تنمي طلاقة التفكير والمرونة والقدرة على التوسع، وتسمح بارتياد المجهول وممارسة المخيلة الفكرية وسبر الآفاق البعيدة للأمور المألوفة وغير المألوفة، وتعمل على تنمية الإبداع والابتكار.**

ومن الأمثلة على أسئلة التفكير المتمايز ما يلي:

- ماذا يحدث إذا توقفت الأرض عن الدوران؟
- ماذا يحدث لو أصبحت مياه البحار عذبة؟
- ماذا يترتب على شق قناة بين البحر الأبيض المتوسط والبحر الميت؟
- ما الذي يمكن أن يحدث لو انهزم العرب المسلمون في معركة اليرموك؟
- ما استخدامات مفك البراغي؟ تخيل أنك وجدت نفسك في جزيرة مهجورة، وليس لديك سوى هذا المفك!!
- ماذا يترتب على انعدام الجاذبية؟
- ماذا تتوقع أن يحصل لو منع التدخين كليا.
- ماذا كان يمكن أن يحدث لو انتصر العرب في حزيران ١٩٦٧؟
- اذكر أفضل شيء تحمله على متن قارب في رحلة بحرية (وحدك)، من بين الأشياء التالية: مذياع (راديو)، مخزن ماء، بوصلة، مرآة، زوادة، قداحة (ولاعة)، جهاز عوم، صفارة، منظار، مسدس، سجائر، سكين، شبكة صيد، صنارة.
- ما الذي يمكن أن يحدث إذا جفت البحار؟

٤. أسئلة التقويم وإصدار الاحكام (Evaluation Questions)[١]

وهذه الأسئلة هي نفسها الأسئلة التي وردت في تصنيف الأسئلة الأول، وبالاسم ذاته.

(١) انظر: الحاج خليل، ٢٠٠٦.

وهي أسئلة تتطلب تقدير قيمة الأشياء أو الأفكار أو الأعمال. ويكون ذلك عن طريق إصدار الحكم عليها. وقد يكون هذا الحكم معللا، لأن إصدار الحكم يستند إلى مجموعة من المحكات أو المعايير: المعلنة أو الخفية. والتقويم هو إبداء رأي أو إصدار حكم يتطلب مستوى عقليا راقيا.

ومن الأمثلة على أسئلة التقويم، إضافة إلى ما ذكر سابقا، ما يلي:

- ما رأيك في هذه القصيدة؟ ولماذا؟
- هل يمكن أن تغني الصناعة عن الزراعة؟ لماذا؟
- ما رأيك في اقتراح (زياد) بتأجيل الرحلة؟
- هل سيأتي يوم يستغني فيه الإنسان عن الكتاب؟ علل رأيك.
- هل تؤيد اقتراح عدم بناء المساكن في الأراضي الزراعية؟ ولماذا؟
- لماذا، في رأيك، اقترح (فادي) تأجيل الامتحان؟
- هل تؤيد صيد الطيور؟ ولماذا؟
- ما رأيك في العمل على زراعة الصحراء؟ كيف؟
- ما موقفك من العمل على الحد من النسل؟ لماذا؟
- هل تؤيد بناء البنايات المؤلفة من شقق سكنية؟ لماذا؟
- هل الموت ضروري للحياة؟ علل.
- لماذا يمثل أبو الطيب المتنبي ذروة الشعر العربي، في رأيك؟
- أيهما أهم: النفط أم المياه؟ لماذا في رأيك؟

ج) تصنيف آخر

في نطاق الأسئلة، وتصنيفاتها، وفي إطار مهارات استخدامها، يذكر المربون:

١. أسئلة الدافعية أو الحفز (Motivation)

وهي أسئلة تهدف إلى الحث على القراءة غالبا، أو على إثارة الرغبة فيها. وقد تكون القراءة في أي موضوع ومن أجل أية غاية. ومن أمثلة أسئلة الدافعية والحفز ما يلي:

١. من منكم استطاع أن يكسب ثمن دراجة خلال شهر واحد؟

هذا ما فعله (خليل). ولكي تعرفوا كيف فعل ذلك، اقرأوا في (كذا)، من الصفحة (كـذا) إلى الصـفحة (كذا).

٢. هل تصدقون أن ألف رجل يمكن أن يغلبوا عشرة آلاف رجل؟

الحقيقة أن هذا ما حدث في معركة (كذا) من معارك العرب الأوائل. ولكي تعرفوا كيف حدث ذلـك، عليكم أن تقرأوا في (كذا)، من الصفحة (كذا)، إلى الصفحة (كذا).

٣. (يقرأ المعلم): "وخرجت الأم مولولة إلى الطريق، وقد علت وجهها الدهشة وغلب عليهـا الخـوف الشديد. وأسرعت الأخت (كذا) تعدو خلف أمهـا مـذعورة. فقـد رأت الأم والأخـت حصـان (فـلان) وعليـه سرجه، وليس على ظهره (فلان). وقد وقف الحصان أمام الدار مشدوها ...(ويتابع المعلم): "مـاذا جـرى لــ (فلان)؟ ولماذا عاد الحصان وحده دون (فلان)؟ لكي تعرفوا ماجرى، عليكم أن تقـرأوا (كـذا) مـن .... حتـى ....

٢. الأسئلة السابرة (Probing Questions)[١]:

وهي أسئلة تستخدم عندما تكون إجابة التلميذ سطحية أو غامضة أو تفتقـر إلى الدقـة أو التعليـل، كأن يسأل المعلم التلميذ:

* "لماذا لا تنجح زراعة التفاح في المناطق المنخفضة؟"، مثلا، وتكون إجابته: "لأن التفـاح لا يعـيش في المناطق المنخفضة"، فتكون الإجابة بلا تعليل، لأنه لم يذكر حاجة هذا النوع من الشجر إلى التربة والحـرارة اللازمتين وغير ذلك. وفي مثل هذه الحال يمكن أن يلجأ المعلم إلى أسئلة سابرة كالتالية:

* "ما مدى حاجة التفاح إلى البرد والثلج".؟

أين يكثر التفاح عادة؟ وفي أي المناطق؟ وما نوع التربة الموجودة هناك؟" ...... إلخ.

---

(١) انظر: الحاج خليل، ١٩٨٧.

فمثل هذه الأسئلة السابرة يساعد التلميذ على ممارسة التفكير الدقيق الموجه بأسئلة المعلم. وهو بذلك يخلق جوا من النقاش الصفي الممتع والمفيد.

ومن أنواع أسئلة السبر ما يلي:

(١) السبر الاستيضاحي، مثل:

- ماذا تعني بقولك كذا؟

يقال لمن لم يكن واضح الإجابة.

(٢) السبر الناقد، مثل:

- ما الأسباب التي جعلتك تقول هكذا؟ لماذا تقول ذلك؟ يقال لمن لم يكن جوابه مقنعا.

(٣) السبر التركيزي، مثل:

- هذا صحيح، ولكن ماذا يترتب على ذلك؟

يقال لمن تريد دفعه لقول المزيد بشيء من التمعن، أو عندما تكون الإجابة جيدة ويريد المعلم إبرازها.

(٤) السبر التذكيري:

ويقصد به ما يستخدمه المعلم من إرشادات هادية لمساعدة التلميذ على التوصل للإجابة الصحيحة. وقد يكون من أهم أنواع الأسئلة السابرة.

مثال:

المعلم: ما الجذر التربيعي للعدد ٣١؟

التلميذ: لا أعرف.

المعلم: ما الجذر التربيع للعدد ٣٦؟

التلميذ: ٦.

المعلم: وما الجذر التربيعي للعدد ٢٥ ؟

التلميذ: ٥.
المعلم: إذن، أين يقع الجذر التربيعي للعدد ٣١؟
التلميذ: بين العدد ٥ والعدد ٦.

مثال آخر على السبر التذكيري

نضع سؤالا سابرا لكل استجابة من استجابات التلاميذ التالية:
مثال:
المعلم: لماذا لا تنجح زراعة الموز في الجبال؟
التلميذ: لا أعلم.
المعلم: لماذا تنجح في المناطق المنخفضة؟
التلميذ: لا أعلم.
المعلم: ماذا تعرف عن المناخ في المناطق المنخفضة؟

(٥) السبر التحويلي:

ويقصد به سؤال المعلم عندما يعمل على إشراك تلميذ آخر في المناقشة ومحاولة الإجابة، كأن يقـول المعلم:

هل توافق يا (فلان) زميلك على إجابته؟
أو: هل تستطيع إضافة شيء جديد؟

٣. تدريب على الأسئلة السابرة:

(١) **المعلم:** لماذا تترك فراغات في السكك الحديدية للقطارات؟
التلميذ: للتمدد.
المعلم: ....

(٢) **المعلم:** لماذا نفضل الملابس ذات الألوان الزاهية في فصل الصيف؟
التلميذ: لا أعلم.
المعلم:...

(٣) **المعلم:** لماذا نستعمل حزام الأمان في السيارات؟

التلميذ: لكي لا يخالفنا الشرطي

المعلم: ....

(٤) **المعلم:** كيف تتوقع أن تتأثر حياة السكان في غور الأردن إذا شقت قناة بين البحر الأحمر والبحر الميت؟

التلميذ: لا أعرف.

المعلم: ....

(٥) **المعلم:** ماذا يمكن أن يترتب على إغلاق قناة السويس؟

التلميذ: تتعطل الملاحة.

المعلم:...

(٦) **المعلم:** أين يمكن أن يزرع التفاح في الوطن العربي؟

التلميذ: في غور الأردن!!

المعلم:...

التلميذ:...

المعلم:...

التلميذ:...

المعلم:...

٤. أسئلة عمليات التفكيرالعليا (التحليل والتركيب والتقويم)

(Higher Order Questions)[١]

وهي أسئلة تتطلب من التلميذ تفكيرا تحليليا، إذ إن الذاكرة لا تكفي للإجابة عنها. فهي تتطلب استدلالا ومحاكمة ومقارنة وقياسا وتقويما وحلا للمشكلات. وهي تشجع على التفكير وتحقق تعلما جيدا ذا معنى.

ومن الأمثلة على أسئلة عمليات التفكير العليا، هذه، ما يلي:

---

(١) انظر: خطاب، ١٩٨٩.

- ماذا يحصل لمساحة الدائرة لو ضاعفنا نصف قطرها؟
- لماذا يرتدي الإنسان الملابس ذات الألوان الداكنة في أيام البرد.
- كيف انتصر جيش العرب المسلمين بقيادة خالد بن الوليد في معركة اليرموك؟
- ما أسباب هزيمة العرب أمام اليهود في العام ١٩٤٨؟
- لماذا تجف الملابس المبللة في الصيف أسرع منها في أيام الشتاء؟
- بعد أن درسنا عددا من القادة المشهورين في العالم، ما هي في رأيكم، الخصائص اللازمة للقيـادة؟ لماذا؟
- لماذا انتصر العرب في معركة القادسية؟
- هل سيمكن الاستغناء عن الكتاب والصحيفة مستقبلا؟ لماذا؟

رابعا: تدريبات عامة على أسئلة التعليم الصفي

أ) حول أسئلة التذكر في المجموعة (أ) إلى أسئلة مـن نـوع عمليـات التفكـير العليـا، في المجموعة (ب)، كما في المثال:

(أ)	(ب)
• مـا الحيـوان الـذي يسـمى "سـفينة الصحراء"؟	لماذا أطلق على الجمل اسم "سفينة الصحراء"؟
• ماذا يستفيد الإنسان من الخروف؟	• ....
• ما مطلع معلقة عنترة بن شداد؟	• ....
• ما أكبر مدينة في اليمن؟	• ....
• ما الفاكهة الأغلى ثمنا في هذا الوقت من السنة؟	• ....
• ما هو المغناطيس؟	• ....
• ما هو الكمبيوتر (الحاسوب)؟	• ....

• ما اسم الشاعر قائل هذه القصيدة؟	• ....
• من هو الشنفرى؟	• ....
• متى عاش البحتري وأبو تمام؟	• ....
• أيهما أقرب إلى الأرض القمر أو المريخ؟	• ....
• من كان الأسبق إلى الفضاء؟	• ....
• ما معنى كلمة "مرآب"؟	• ....

ب) إليك بعضا من أسئلة التذكر المعرفي، حول كلا منها إلى سؤال يستثير التفكير لدى تلاميذك، واذكر الموضوع والصف المناسبين:

- تهج كلمة "تفاؤل".

....
....

- ما عدد سكان تركيا؟

....
....

- ما أهم مدينة في فلسطين؟

....
....

- ماذا يعني انعدام الوزن؟

....
....

- كم قطبا للمغناطيس؟

....
....

- ماذا يعني قولنا إن النحاس موصل جيد للحرارة؟

....
....

- متى احتل اليهود فلسطين؟

....
....

- متى اخترع الإنسان الأبجدية؟

....
....

- متى خرب المغول بغداد؟

....
....

- من هم الكنعانيون؟

....
....

- متى احتل اليهود مدينة عكا؟

....
....

- من هو قائد معركة حطين؟

....
....

- متى استقلت البلاد التالية: لبنان، سوريا، الأردن، الهند، الجزائر؟

....
....

- من صاحب معجم "القاموس المحيط"؟

....

- من صاحب قاموس "المورد"؟

....

- من واضع علم العروض في الشعر العربي؟

....

ج) حول الأسئلة التالية في المجموعة (أ) إلى أسئلة تفكير متمايز في المجموعة (ب)، كما في المثال[1]:

(أ)	(ب)
• لماذا سمي القطب الشمالي بالقطب المتجمد الشمالي؟	• كيف تتوقع أن تتأثر حياة السكان في شمال أوروبا إذا ذابت الثلوج في القطب المتجمد الشمالي؟
• ما عاصمة العراق؟	• ....
• من أين تستمد الأرض حرارتها؟	• ....
• اذكر ثلاثة من مشتقات النفط.	• ....
• كم تبلغ مساحة السودان؟	• ....
• أين يكثر الماء في الوطن العربي؟	• ....
• بماذا تشتهر إيران؟	• ....

(١) انظر: الحاج خليل، ١٩٨٦.

• متى استقلت تونس؟	• ....
• ما عاصمة باكستان؟	• ....
• متى تمت وحدة شطري اليمن؟	• ....
• متى أقيمت الوحدة بين سوريا ومصر؟	• ....
• ما أشهر بلد في لعبة كرة القدم؟	• ....
• متـى احتلـت الولايـات المتحـدة الأمريكيـة العراق؟	• ....

د) تأمل أسئلة التفكير المتمايز التالية، والنتاجات التربوية التي تخدمها، وأضف في كل حالة سؤالا من عندك:

- المساعدة على تصور التأثيرات المحتملة لتغيرات مستقبلية.

مثال: ماذا يحدث في حياة أهل المدينة لو انتشرت فيها سيارات الأجرة الطائرة.

....

- المساعدة على تقدير قيمة بعض الأحداث.

مثال: ماذا يمكن أن يترتب على تحقيق الوحدة العربية؟

....

- المساعدة على تقدير قيمة بعض الموجوادات العلمية.

مثال: ماذا يحدث إذا اختفى بنزين الطائرات من العالم لمدة أسبوع؟

....

- المساعدة على تصور تطويرات محتملة.

مثال: ماذا يحدث لو أنشأت الدولة وسيرت قطارات تحت الأرض في المدن؟

....

- المساعدة على محكامة بعض العادات والتقاليد الشائعة.

مثال: ماذا يحدث لو أن الناس في مجتماتنا صاروا أحرص على الوقت؟

....

- المساعدة على تصور آثار بعض التطورات المستقبلية.

مثال: كيف تتأثر حياة العرب بقيام دولة فلسطينية؟

....

- المساعدة على تذوق الجمال والجودة في الطبيعة والإنسان.

مثال: كيف كانت حياة الإنسان تختلف لو كانت له عين واحدة في منتصف رأسه؟

....

- المساعدة على تصور تطبيقات وأوضاع علمية غير مألوفة.

مثال: ماذا يمكن أن يحدث لو ثبت أن أحد الكواكب صالح ليعيش الإنسان عليه؟

....

- المساعدة على تنمية الخيال وتوسيع آفاقه.

مثال: ماذا يمكن أن يحدث لو وحد العرب صفوفهم؟

....

- المساعدة على تصور آثار تغييرات مستقبلية.

مثال: ما الذي يمكن أن يحدث نتيجة لشق قناة بين البحر الأحمر والبحر الميت؟

....

هـ) تأمل، في ما يلي، أسئلة المجموعة (أ) اليمنى، وضع مقابل كل سؤال منها سؤالا أخر من نمط المثال المعطى في المجموعة (ب) اليسرى:

(أ)	(ب)
• من كان القائد العربي في معركة القادسية؟	• ما أسباب انتصار العرب في معركة القادسية؟ ....
• سمع من بيت (كذا) إلى بيت (كذا) من هذه القصيدة.	• اقترح عنوانا جديدا لهذه القصيدة ....
• ما عوامل تلوث البيئة في مدينة (كذا)؟	• اقترح على مدينة (كذا) ثلاثة إجراءات للتخفيف من مشكلة تلوث البيئة. ....
• ما حاصل جمع الأعداد من ١ إلى ١١؟	• اذكر طريقتين مختلفتين لجمع الأعداد من ١ إلى ١١. ....
• متى احتل اليهود مدينة القدس؟	• اذكر كيف يمكن تحرير مدينة القدس. ....
• ماذا فعل معاوية بن أبي سفيان لتشجيع العرب المسلمين على ركوب البحر؟	• لو كنت مكان معاوية بن أبي سفيان فماذا كنت تقول للعرب المسلمين لتشجعهم على ركوب البحر؟ ....

• اضرب ٣٢٥×١١	• اذكر طريقتين مختلفتين لمعرفة حاصل ضرب ٣٢٥× ١١. ....
• اقرأ الجمل التالية، وضع خطأ تحت كل نعت.	• اقرأ الجمل التالية، وأضف نعتا بعد كل اسم؟ ....
• ما معنى كلمة "اشتعل"؟	• استعمل كلمة "اشتعل" في جملتين، تعطي كل منهما معنى مختلفا. ....
• ماذا كانت نتائج هزيمة نابليون في معركة واترلو؟	• ماذا كان يمكن أن يحدث في التاريخ الأوروبي لو انتصر نابليون في معركة واترلو؟ ....
• ماذا تستفيد البلاد العربية من استيراد السجائر؟	• ماذا يمكن أن يحدث لو اتفقت البلاد العربية على منع استيراد السجائر إلى أراضيها؟ ....
• متى حدثت معركة حطين؟	• ماذا كان يمكن أن يحدث لو لم ينتصر العرب المسلمون في معركة حطين؟ • ....
• ما معنى كلمة "اندلع"؟	• استعمل كلمة "اندلع" في جملتين تحمل كل منهما معنى مختلفا للكلمة. ....

• What is the meaning of the word "ruler"?	• Use the word "ruler" in two sentences, each giving a different meaning of the word. ....
• Underline the adverbs in the following sentences.	• Add an adverb to each of the following sentences. ....
• ما الفرق في المعنى بين: "بـر" و "بـر" و "بر"؟	• استعمل الكلمات الثلاث في جمل تبين معنى كل منها.

خامسا: خلاصة

أ) تفوق أسئلة عمليات التفكير العليا (التحليل والتركيب والتقويم وحل المشكلات).

هناك إذن أسئلة ضيقة وأسئلة عريضة مفتوحة أو منفتحة وهناك أسئلة تقتصر على توظيف الذاكرة، وأسئلة أخرى تعمل على توظيف الذاكرة لاستنهاض قدرات المتعلم التفكيرية الأخرى، كالتجميع والتفريق (التفكير المتمايز) والتحليل والتركيب، والتقويم وحل المشكلات.

والتصنيفات التي تم عرضها لا تختلف في جوهرها. فهي عبارة عن اجتهادات لبعض العلماء المربين. وإنما جاء عرضها لإطلاع المعلم على أفكار هؤلاء العلماء وآرائهم، ولزيادة ثروة المعلم من أنماط الأسئلة.

ونحن لا ندعو إلى إهمال أي نوع من أنواع هذه الأسئلة، ولكننا ندعو المعلم، إلى عدم الاقتصار على نوع واحد منها، ولا سيما الأسئلة التذكيرية (أسئلة التذكر)، إذا كان يروم لطلابه تعلما ذا معنى ونماء في القدرة على التفكير بأنواعه وأشكاله. فالمربون يؤكدون على قيمة الأسئلة الخاصة بعمليات التفكير العليا لأسباب كثيرة، منها أنها:

١. تقدر المتعلم على الإبداع والابتكار.
٢. تساعد على تصور تغيرات مستقبلية محتملة.
٣. تشجع المتعلم على المشاركة الإيجابية في القول والعمل.
٤. تقود إلى تطبيقات غير مألوفة للعلوم.
٥. تعين الطالب على محاكمة العادات والتقاليد الشائعة.
٦. تساعد على تذوق صنع الخالق المتمثل في جمال الطبيعة والإنسان.
٧. توفر جوا نفسيا ملائما للتعلم الفعال، لأنها تسمح للطالب بممارسة تفكيره المستقل والاستمتاع بتحقيق ذاته.
٨. توفر للطالب دفعا داخليا للإسهام الإيجابي في النشاطات التعلمية.
٩. تمكن الطالب من نقد السلبيات والأفكار الخاطئة.
١٠. تزيد من فرص ممارسة التفكير التحليلي والتركيبي والتقويمي.
١١. تحفز المتعلم على المزيد من التعلم والاستكشاف.
١٢. تساعد على تحقيق نتاجات تعلمية قوية المعنى.
١٣. تعين المتعلم على التعلم المستقل.
١٤. تساعد على انتقال التعلم إلى مواقف جديدة أفقية ورأسية.
١٥. تنمي لدى الطلبة الطلاقة الفكرية.
١٦. تساعد الطلبة على اكتشاف أفكار جديدة.
١٧. تنمي لدى الطلبة المرونة والقدرة على التكيف والانسجام.
١٨. تساعد على تنمية القدرات الإبداعية لدى التلاميذ.
١٩. تستنهض قدرات المتعلم التفكيرية.
٢٠. تمكن المتعلم من مواجهة المشكلات والعمل على حلها.
٢١. تعين المتعلم على التخطيط والتنظيم.
٢٢. تعين المتعلم على التفكير المستقبلي.

وهكذا تتفوق أسئلة عمليات التفكير العليا (أسئلة التحليل والتركيب والتقويم) ولا سيما أسئلة التفكير التفريقي أو التفكير المتمايز، على غيرها من أنواع الأسئلة، وبخاصة عندما نعرف ما لمجتمع اليوم والغد من خصائص التغير المستمر الذي يتطلب مواطنين قادرين على إحداث التغيير وتوجيهه والتكيف له.

ب) بعض الظروف والمواقف المساعدة في التوظيف الفعال لأسئلة التعليم الصفي[1].

هناك ظروف ومواقف تساعد في تأمين التوظيف الفعال للأسئلة في التعليم الصفي التي ينتظر أن تعمل على تحسين نوعية التفاعل الفكري بين التلاميذ، ومن هذه الظروف والمواقف ما يلي:

- أن تكون أسئلتك مخططة لا عشوائية مرتجلة.
- أن تراعي أسئلتك المستوى العقلي لطلابك.
- أن تتوافق الأسئلة مع خلفية الطلاب المعرفية وخبراتهم السابقة، ما أمكن ذلك.
- أن تكون الأسئلة منطقية ومتدرجة بشكل طبيعي.
- أن يسود الأسئلة توازن بين أسئلة الحقائق وأسئلة التفكير، وكذلك بين أسئلة التذكر المعرفي وأسئلة عمليات التفكير العليا (التحليل والتركيب والتقويم وحل المشكلات) ولا سيما أسئلة التفكير التفريقي أو التفكير المتمايز.
- أن تكون أسئلتك واضحة، كي تتجنب إعادتها وتسهل الإجابة عنها.
- ألا تكثر من الأسئلة التي تكون الاجابة عنها بـ "نعم" أو "لا".
- أن توزع الأسئلة على الطلاب جميعا، فلا تكون وقفا على عدد محدود منهم.
- أن تطرح الأسئلة على طلاب الصف جميعا، قبل اختيار من يجيب منهم.
- أن يتاح للتلاميذ وقت كاف للتفكير في السؤال قبل الإجابة عنه، كأن يصمت المعلم بضع ثوان بعد طرح السؤال وقبل الإجابة.
- أن ينصت المعلم والطلاب لكل إجابة من طالب، تعبيرا عن تقديرهم لتفكير الجميع.

---

(١) Stoddard, 1959

- أن يشترك أكبر عدد ممكن من الطلاب في الإجابة، إذا سمح الموقف بذلك.
- أن تتجنب تكرار السؤال أو إعادة طرحه، كي تعود الطلبة على الإصغاء الجيد.
- أن يستخدم المعلم التلميحات والتعبيرات غير الكلامية (اللالفظية)، أحيانا، تشجيعا لصاحب الاستجابة على إكمال فكرته، ودعوة للآخرين لتقديم آرئهم.
- أن يستخدم المعلم الأسئلة السابرة (ولا سيما أسئلة السبر التذكيري)، من حين لآخر، تشجيعا للتلاميذ على إعطاء استجابات ثرية.
- أن يعبر المعلم عن التقدير الخاص للإجابات المبدعة، فردية أو جماعية.
- أن يتجنب المعلم تجريح الإجابات غير الموفقة، فلا يحرج أصحابها بالنظرة غير الراضية، أو التعليق السلبي، من قبله أو من قبل الطلبة الآخرين.
- أن يزود المعلم التلميذ المجيب بتغذية راجعة هادية، تساعده في معرفة مدى صحة إجابته وكمالها.
- أن تشجع أسئلة المعلم على التفاعل الإيجابي بين الطلاب، فتتيح لهم، من حين لآخر، تبادل طرح الأسئلة.
- أن يحترم المعلم أسئلة التلاميذ ولا يرفضها، بل يظهر قيمة السؤال الجيد منها.
- يحسن بالمعلم، إذا تعذرت الإجابة عن سؤال – وقد يفعل المعلم ذلك عمدا في بعض الأحيان – أن يعطي نفسه وطلابه، فرصة يوم أو أكثر للحصول على الإجابة الصحيحة، بالعودة إلى المكتبة أو المراجع البشرية المختصة.
- وقد يكتفي المعلم، عند الإجابة عن بعض الأسئلة – أحيانا- بإرشاد الطالب أو الطلاب إلى كيفية الحصول على الإجابة المنشودة.

وأخيرا، إن المعيار الأساسي في الحكم على جودة السؤال وحسن توظيفه هو صلاحيته لتحقيـق تعلـم قوي لدى الطلاب، في إطار الاهداف التعليمية المخططة، وقدرته على مساعدتهم في تطوير مهارات التفكير المختلفة.

جـ) بعض خصائص الأسئلة (الشفوية) الجيدة:

- أن يكون السؤال هادفا، فيسهم في تحقيق النتاج التعلمي المنشود.
- أن يوافق السؤال الهدف الذي وضع من أجله.
- أن يكون السؤال جزءا من خطة، لا مرتجلا ولا عشوائيا.
- أن يحفز اهتمام التلاميذ ويستثير قدراتهم التفكرية.
- أن يتيح للتلاميذ فرصة للتفكير، فلا تسبق أصابعهم طرح المعلم للسؤال.
- أن يراعي مستوى التلاميذ التحصيلي في غالب الأحوال.
- أن يتحدى قدرات التلاميـذ بشـكل منطقـي، لا بشـكل تعجيـزي، ولا يكـون أحجيـة للرياضـة الذهنية، فلا يكون مستحيل الإجابة فيحبطهم، ولا دون مستوى التفكير فلا يثير اهتمامهم.
- أن يتيح الفرصة لمشاركة التلاميذ.
- أن يكون واضحا، يشمل النقاط التي ينتظر من التلاميذ الاستجابة لها.
- أن يكون موجزا، لا طويلا يسبب الغموض.
- أن يكون طبيعيا، فتكون لغته طبيعية يسيرة.
- أن يكون باعثا على التفكير وإعمال العقل.

سادسا: مسرد المراجع

أ) العربية:

١. الـدقاق، فهـد. **اسـتخدام أسـئلة التفكـير المتمايـز في المناقشـات الصـفية.** معهـد التربيـة، الأونـروا، اليونيسكو، عمان، - الأردن، ١٩٧٩.

٢. الحاج خليل، محمد. **التقويم الذاتي في التربية،** المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ٢٠٠٦.

٣. الحاج خليل، محمد. **دور المشرف التربوي في تحسـين مسـتويات الأسـئلة وطرائـق اسـتخدامها في التعليم الصفي.** معهد التربية، دائرة التربية والتعليم – الأونروا / اليونيسكو الرئاسة العامـة لوكالـة الغوث الدولية، عمان - الأردن، ١٩٨٧.

٤. الحاج خليل، محمد. **أسئلة التعليم الصفي وطرائق استخدامها.** المركز الإقليمي لتـدريب القيـادات التربوية في البلاد العربية، اليونسكو، عمان - الأردن، ١٩٨٦.

٥. خطاب، محمد. **استخدام أسئلة عمليات التفكير العليا في التعليم الصفي**. معهد التربيـة، الأونـروا / اليونيسكو، عمان – الأردن، ١٩٨٩.

٦. سوريال، لطفي. أسئلة التفكير المتمايز في التعليم الصفي.

(أوراق عمل لأنشطة دورات العطل المدرسية – مختارة من إنتاج معهد التربية – المجلد الأول – في المواد التربوية العامة). وحدة الخدمات الخارجية، معهد التربية، دائرة التربية والتعلـيم – الأنـروا / اليونسكو. الرئاسة العامة لوكالة الغوث الدولية. عمان، ١٩٧٧.

ب) الأجنبية:

7. Amidon, E. & E. Hunter. **Improving Teaching, The Analysis of Classroom Verbal Interaction**. Holt, Rinehart & Winston Inc: New York, 1967.

8. Sanders, N.M. **Classroom Questions – What Kind**? New York, Harper & Row, 1966.

9. Stoddard, G. **Creativity in Education.** New York:

Harper Brothers, 1959.

الفصل السابع
تقويم التعلم

مقدمة

إن قياس النتاجات التعلمية المرغوب فيها وتقويمها يعتبران من المهمات الأساسية الملقاة على عاتق المعلم في نطاق دوره ومسؤولياته كمنظم للتعلم وميسر له.

فالتعليم الجيد عمل مهني وفني، يتطلب من المعلم تخطيطا دقيقا وتنفيذا ماهرا، والتعلم الذي ينتج عن مثل هذا التعليم لا يمكن الحكم عليه حدسيا أو بطرائق عشوائية. ذلك أن التعليم الجيد يتطلب تقويما دقيقا وشاملا وناميا **يواكب العملية التربوية** منذ بدايتها، لتحديد الاستعداد للتعلم ومستوى البدء فيه. **ويتخلل التقويم عملية التعليم والتعلم** لمعرفة معدل التقدم نحو الأهداف التعلمية، كما **يجري في نهاية العملية** لتحديد مقدار التحصيل النهائي ودرجته بالنسبة للأهداف المخططة.

وكثيرا ما يخلط بعض المعلمين بين التقويم والقياس فيعتبرون طرح الأسئلة على التلاميذ وتلقي الإجابات عنها عمليات تقويمية، بالرغم من حصر اهتماماتهم في تلك الحالة في الحصول على معلومات حول سلوك التلاميذ (معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم)، دون إصدار أية أحكام بشأنها. وينتهي التقويم عند الكثير من المعلمين بعد الحصول على الإجابة أو الإجابات من التلاميذ وتصحيحها وإعطائها علامة معينة تشكل، عند هؤلاء، نهاية التقويم.

كما يخلط بعض المعلمين بين الاختبار والقياس والتقويم، وبين هذه جميعا والأهداف التعلمية التي يخططون، للمواقف التعليمية التعلمية التي ينظمون.

فماذا يقصد بالاختبار والقياس والتقويم؟

أولا: بعض المفاهيم الأساسية في القياس والاختبار والتقويم

أ) القياس والتقويم:

١. القياس:

يقصد بالقياس التربوي (Educational measurement) تلك العملية المنهجية المخططة التي نلجأ إليها لتحديد مقدار ما يتمتع به سلوك معين أو شخص

محدد أو أي واقع يراد قياسه، من خصائص أو مواصفات، بغض النظر عن الغاية أو الطريقة أو الأداة التي نتوسلها. ومثال ذلك أن نحدد عدد المفردات أو الحقائق أو الأفكار في نص معين، أو كمية الحقائق أو المفاهيم التي يحفظها تلميذ معين، وعدد القواعد التي يعرفها ويستطيع استخدامها وتوظيفها في موقف معين.

فالقياس عملية تعنى بالوصف الكمي للسلوك أو للواقع المقيس، **ولا يتضمن أية أحكام** بالنسبة لفائدته أو قيمته أو جدواه[١].

ولكي تجري عملية القياس بشكل صحيح وتؤدي إلى معلومات قيمة ينبغي أن نتوسل أدوات مناسبة ودقيقة تساعدنا على تحديد المعلومات أو المواصفات التي نريد، فنستعمل المتر (أو أية وحدة مناسبة) لقياس الأبعاد ونستعمل الوحدات والأدوات الخاصة لقياس الوزان والاختبارات المناسبة لقياس السلوك.

٢. التقويم:

أما التقويم (Evaluation) فهو أيضا عملية منهجية مخططة، لكنها تتضمن إصدار الحكم أو الأحكام على سلوك أو واقع معين جرى قياسه، وذلك بعد مقارنة المواصفات والحقائق لذلك الواقع أو السلوك، بأساس أو معيار معين جرى تحديده بدقة ووضوح. وعندما نتمكن من إصدار الحكم على السلوك أو الواقع الذي قسنا نقول مثلا، "أكثر اتساعا مما نريد" أو "أطول" أو "مناسب" أو "بطيء نوعا ما" أو "ممتاز" أو "مقبول" ...إلخ. ونكون في هذه الحالة قد مارسنا عملية التقويم أي إصدار أحكام قيمية في ضوء معايير محددة.

فالتقويم عملية تتضمن إصدار الأحكام بينما لا تتضمن عملية القياس أية أحكام. والتقويم الجيد يستند إلى قياس جيد.

(١) ليندفيل، ٢٨.

٣. البند الاختباري والاختبار:

يعرف ميجر (Mager) البند الاختباري (Test item) فيقول:

هو عبارة أو نص معين يستدعي استجابة محددة أو سلسلة من الاستجابات لمثير معين. "إنه منبه لسلوك أو أداء، ويمكن أن يكون المنبه للسلوك أو الأداء بسيطا كأن تطلب من أحد التلاميذ أن يحل مسألة حسابية على "الجمع البسيط"، كما يمكن أن يكون الأداء المطلوب معقدا كأن تطلب إلى أحد التلاميذ أن يشرح ضفدعا أو يحلل مسألة أو قصيدة أو يكتب موضوعا إنشائيا حول فكرة معينة أو يجري تجربة علمية"[(١)].

والبند الاختباري يستخدم للكشف عن أو قياس سلوك معين عند المتعلم الذي يوجه إليه هذا البند. ويتوقع أن يكون المتعلم قد اكتسب السلوك كنتاج لخبرة تعلمية محددة في موقف تعليمي / تعلمي معين. والبند الاختباري الواحد قد يشكل اختبارا متكاملا (أسئلة المقال، إجراء التجارب والبحوث ... إلخ). وقد يشكل جزءا واحدا من اختبار معد لقياس التعلم الحاصل في موقف واحد.

أما **الاختبار** (Test) فهو حدث أو موقف يطلب في أثنائه من المتعلم أن يظهر معارفه أو مهاراته أو جوانب منها تتصل بموضوع معين. ومع أن الاختبار يمكن أن يتكون من بند اختباري واحد، إلا أنه يتكون – في العادة – من عدد من البنود الاختبارية.

والاختبار، بهذا المعنى، يشكل أداة رئيسة من أدوات القياس، وخطوة على طريق اتخاذ القرار وإصدار الأحكام المتصلة بالسلوك المستهدف[(٢)].

من هنا يمكننا القول إن الاختبار هو إحدى الوسائل التي تستخدم لقياس خصائص أو صفات مرغوب فيها، ويشكل الأساس لعملية القياس التي ينطلق المقوم منها إلى معرفة مدى تحقق الأهداف المنشودة، وبالتالي إصدار الحكم على إنجاز المتعلم وتحصيله (أي التقويم).

---

(١) Mager, 19

(٢) عبد الوهاب، ٥٤.

وخلاصة القول أن **لا تقويم بلا قياس، ولا قياس بلا أدوات.** ومن الأدوات **الاختبارات بأنواعها** والبنود الاختبارية. والأهداف السلوكية التعلمية تشكل المنطلق الأساسي في عملية بناء البنود الاختبارية والاختبارات والقياس ثم التقويم التربوي.

٤. تدريب[١]:

في ما يلي عدد من العبارات المتنوعة التي ترتبط بمفاهيم الاختبار والقياس والتقويم، والمرجو أن تقرأ كلا من هذه العبارات بتمعن ثم تضع حرف (أ) بين القوسين على يمين العبارة التي تعتقد أنها أقرب إلى مفهوم الاختبار أو البند الاختباري و(ق) على يمين عبارات القياس و(م) على يمين عبارات التقويم.

١. (   ) هناك خمس تفاحات في السلة.

٢. (   ) آه ... أنه شيء جميل. هذا كل ما نريد.

٣. (   ) إن هذا التلميذ يستطيع طباعة ٣٠ كلمة في الدقيقة على الآلة الكاتبة.

٤. (   ) إنه بطيء جدا.

٥. (   ) يستطيع أن يحل مسائل حسابية على الأعمال الأربعة.

٦. (   ) اكتب رسالة إلى صديق لك في المهجر تدعوه فيها للعودة إلى الوطن، وتبين فيها الأسباب والعوامل التي تشجعه على العودة.

٧. (   ) ٢٧×٣٢= ؟

٨. (   ) يستطيع حل المسائل ذات المجهولين.

٩. (   ) حل هذه المسألة وجد قيمة كل من (س) و (ص) فيها.
(تعطى مسألة ذات مجهولين س وص).

١٠. (   ) اجمع هذه الأرقام بطريقتين مختلفتين ١، ٢، ٣، ٤، ٥ =

١١. (   ) حضر في المختبر كل الأدوات والمواد التي سنحتاجها في إجراء **هذه** التجربة حول الأكسجين (تحدد تجربة علمية معينة).

---

(١) بلقيس، ٩.

١٢. (   ) اكتب تعريف كل من الاختبار والقياس والتقويم.

١٣. (   ) أحسنت لقد أتقنت أداء العمل المطلوب منك تماما.

١٤. (   ) إن تعريفك لكل من الاختبار والقياس جاء مطابقا تماما للمطلوب. أما تعريفك للتقويم فلم يكن دقيقا ولا صحيحا.

١٥. (   ) أعد كتابة تعريف "التقويم" محددا علاقته بالمعيار.

دليل الإجابات الصحيحة للتدريب:

عبارات الاختبار أو البند الاختباري	(أ)	الأرقام	٦، ٧، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٥.
عبارات القياس	(ب)	الأرقام	١، ٣، ٥، ٨.
عبارات التقويم	(م)	الأرقام	٢، ٤، ١٣، ١٤.

ثانيا: بعض أنواع الاختبار والبنود والاختبارية

أ) الاختبار التشخيصي:

هو اختبار يستخدمه المربي للكشف عن أنواع القصور والمشكلات التي تعتري تعلم المتعلم في مختلف الموضوعات الدراسية، ومن ثم يصار إلى تحديد أسباب حصول هذا القصور، ووضع برامج علاجية تعالج الأخطاء، وتحسن أداء المتعلم. وتصلح كل أنواع الاختبارات لهذا الغرض ولكن أحسن اختبارات التشخيص ما كان من إعداد المعلم نفسه.

ب) اختبار التحصيل:

يهدف هذا النوع من الاختبار إلى قياس ما حصله التلميذ من معارف ومهارات في واحد من الموضوعات التي تم تعلمها. وتتخذ اختبارات التحصيل صورا مختلفة فقد تكون مقالية أو موضوعية، شفهية أو أدائية.. إلخ.

ج) اختبارات الإتقان[1]:

إن مثل هذا النوع من الاختبارات يتطلب من المعلم تحديد معـايير الحـد الأدنى المقبـول مـن الأداء المتوقع للمهارة، كمعيار يرجع إليه ليقيس عـلى أساسـه مـدى تقـدم التلميـذ وإتقانـه للمهـارة أو الهـدف المنشود. وتهدف مثل هذه الاختبارات عادة إلى تقدير الحقائق الأساسية والكفاءات والمهارات التي ينبغـي أن يحققها التلميذ قبل أن يتقدم للمستوى التالي من مستويات التعلم.

د) الاختبار الشفهي:

تعتبر الأسئلة الشفهية ذات قيمة كبـيرة كأسـلوب في تنظـيم الـتعلم وكوسـيلة لتحفـز المـتعلم عـلى المشاركة الصفية، ويمكن أن تسـاعد الاختبـارات الشـفوية في تزويـد المعلـم بصـورة مكثفـة لعمـق معرفـة التلميذ واتساعها، ولكنها تستغرق وقتا طويلا نسبيا.

هـ) الاختبار الموضوعي:

وهو اختبار يعتمد في بنيته وبنوده "مبدأ السؤال المركز على الأهداف الجزئية المحـددة، أي السـؤال الذي لا يستدعي التشعب في الإجابة، بل يوجه إلى إجابة مفردة محددة"[2]. ومعنـى ذلـك أن هـذا النـوع من الاختبار يشتمل على الأسئلة الجزئية ذات الإجابات المحددة، مما يزيل عوامل الاختلاف بين المصـححين إلى حد بعيد جدا. وتمتاز هذه الاختبارات بأنهـا لا تتطلـب الوقـت الطويـل في الإجابـة، لأن التلميـذ يـزود بمعلومات محـددة يختـار إجاباتـه مـن بينهـا. وتعـد اختبـارات الخطـأ والصـواب، والاختيـار مـن متعـدد، والمطابقة، وملء الفراغات، أو إكمال العبارات الناقصة، من الاختبارات الموضوعية.

---

(١) بلقيس، ١٤.

(٢) عطية، ٢٠٠.

وتمتاز الاختبارات الموضوعية بالصدق والثبات والشمول إلى حد بعيد ولكنها كثيرا ما تعجز عن قياس عمليات التفكير العليا، كما تشجع على التخمين (guess work).

وعلى أية حال، فمن الصعب وضع اختبارات موضوعية تقيس الفهم المركب والإبداع والاتجاهات وحل المشكلات والقدرة على الكتابة والتنظيم.

و) اختبار المقال:

يطلق على هذا النوع من الاختبار كذلك اسم الاختبار الإنشائي. وهو أكثر أنواع الاختبارات شيوعا واستعمالا لدى المعلمين. واختبار المقال نوع من الاختبارات الكتابية التي يطلب فيها إلى التلميذ أن يكتب فقرة أو مقالا حول موضوع محدد أو فكرة محددة. وتعتبر الأسئلة المقالية ضرورية ومفيدة جدا إذا ما أحسن إعدادها وتوظيفها في قياس التعلم، لأنها أكثر قدرة من الاختبارات الموضوعية في تقدير سمات التلاميذ، والتغييرات السلوكية التي يصعب قياسها موضوعيا. ولكنها، من ناحية أخرى، يصعب تصحيحها، ولا يمكن تقدير علاماتها إلا بطرائق ذاتية، ويعتبر ثباتها منخفضا كأداة قياس. وعلى التلميذ أن يفكر ويتذكر أو يستدعي ويبتكر أو ينشئ كي يجيب عن أسئلة المقال.

ز) اختبارات الأداء[١]

يؤكد هذا النوع من الاختبارات على تطبيق المعرفة كهدف نهائي من أهداف تنظيم التعلم. فالجهد التعليمي التعلمي يهدف إلى تحسين أداء المتعلم في مواقف متنوعة، وذلك بتنمية المهارات والمعارف والمفاهيم التي يمكن تطبيقها بنجاح في مواقف الحياة وشؤونها. ويعتبر اختبار الأداء أفضل وسيلة لقياس التعلم عندما تتجه الأهداف التعلمية الأساسية للمادة التعليمية لتحقيق التغييرات المباشرة في أنماط معينة من الأداء. ويصدق هذا على الموضوعات العملية والحركية كالكتابة والرياضة البدنية والموسيقى والمختبر وإجراء التجارب والأشغال اليدوية والعلوم المنزلية والصناعية والزراعية والتجارية.

---

(١) بلقيس، ١٦.

ثالثا: التقويم التكويني (البنائي) والتقويم التجميعي (الختامي)[1]

(Formative and Summative Evaluation)

حين يقوم المعلم بتنظيم تعلم تلاميذه يكون بحاجة إلى عدة أنماط ومستويات من التقويم لكي يتمكن من تقويم تعلمهم بشكل شامل ومستمر.

فهو يحتاج إلى:

١. تحديد استعدادهم للتعلم ومستوى بدايته*.

٢. تحديد معدل خطوات التعلم والتدرج فيه، لتوفير تغذية راجعة (Feedback) هادية لكل منهم.

٣. تقدير تجميعي (ختامي) لتحديد مدى بلوغ الأهداف التعلمية المخططة جميعها.

أ) التقويم التكويني:

يطلق على النمطين الأول والثاني (أعلاه) اسم التقويم التكويني (البنائي) المتدرج النامي (Formative Evaluation)، لأن هدفهما الأساسي مساعدة المتعلم. فالتقويم التكويني يزود المعلم بتغذية راجعة هادية عن معدل تقدم التلميذ وأخطائه ومستوى تحصيله.

ب) التقويم الختامي:

أما النمط الثالث من أنماط التقدير (أعلاه) فهو التقويم التجميعي أو الختامي (Summative Evaluation)، ويعد تقويما شاملا أو تجميعيا لأنه يستهدف تقديرا عاما لتحصيل التلاميذ في مقرر دراسي بأكمله، أو في وحدة كبيرة من المقرر. كما

---

(١) جابر وعبد الرزاق، ٢٧٠.

* راجع الفصل الثالث من الكتاب.

يمكـن أن يسـتخدم لتحديـد المسـتوى النهـائي للتلاميـذ في تحصـيلهم بعـد عمليـة التعلـيم والـتعلم المخططة لموقف تعلمي معين.

والتقويم التكويني (البنائي) **والتجميعي** (الختامي) مهمتـان أساسـيتان مـن مهـمات التعلـيم الجيـد لتحقيق تعلم قوي، ولكن الشائع بين المعلمين أنهم يركزون في اختباراتهم الصفية والمدرسـية عـلى التقـويم الختامي دون اهتمام بالتقويم التكويني النامي والمتدرج. وينبغـي أن يكـون الواقـع عكـس هـذا إذا أريـد للتعليم أن يبلغ أقصى كفاية له.

رابعا: مجالات الأهداف السلوكية وأمثلة على بنود اختبارية مناسبة[١]

أ) المجال الإدراكي المعرفي (Congitive domain)

ويشتمل هذا المجال على:

١. التذكر (تذكر الحقائق، والمصطلحات، والتواريخ، والأحداث، والأسـماء، والأسـاليب، والتقاليد، والأجزاء وسواها).

وفي قياس هذه النواحي عند التلاميذ يطلب منهم أن يتذكروا ويذكروا ويتعرفوا، أي أن يسترجعوا مـا تعلموه من معارف مختلفة. والاختبارات التي تناسب قياس هذه الفئة برمتها هي التي تتألف من **الأسئلة ذات الإجابات القصيرة وملء الفراغ والمطابقة والصواب والخطأ والاختيار من متعدد.**

أمثلة على بنود اختبارية في مستوى التذكر:

- أمام كل بلد من البلدان التالية، اذكر اسم أشهر نهر فيه (يعطى قائمة بالبلدان).
- اذكر ثلاثة من أهم أسباب الحروب الصليبية.
- ما عواصم البلدان التالية (يعطى قائمة بالبلدان)؟

(١) بلقيس، ٢٩ (بتصرف).

- عدد ثلاث فوائد للنحل.
- سم الحاصلات الزراعية في سوريا، ثم صنفها إلى:
  (أ) زراعات صناعية.
  (ب) زراعات غير صناعية.

٢. الفهم (الترجمة، التفسير، التنبؤ)

يتطلب الفهم القدرة على التواصل والتعبير الشفهي والكتابي واستعمال الرموز. وهو يمثل مستوى أعلى من ذلك الذي يوجد في مستوى التذكر. والاختبارات التي يكثر استخدامها في الفهم الشامل هي اختبارات المقال والاختيار من متعدد.

أمثلة على بنود اختبارية في مستوى الفهم:

- اذكر أهم الأعمال التي قام بها كل من: صلاح الدين الأيوبي، أبو عبيدة بن الجراح، عثمان بن عفان (رضي الله عنه).
- اشرح معنى الجمل التالية بلغتك وأسلوبك الخاص (يعطى قائمة بالجمل).
- تحدث عن طرق المواصلات والأماكن الأثرية في لبنان بالرجوع إلى خارطة المواصلات والأماكن الأثرية المرفقتين (ترفق الخارطة).
- بين معاني الكلمات التالية باستعمالها في جمل مفيدة (يعطي قائمة بالكلمات).
- أجب عن الأسئلة التالية حول النص الذي قرأت (تذكر الأسئلة).
- لخص الأفكار الرئيسة في النص بأسلوبك الخاص.
- إليك قائمة من الكلمات، ضع خطأ تحت الحرف وخطين تحت الاسم وثلاثة تحت الفعل (تعطى قائمة بالكلمات).

٣. التطبيق:

يتطلب التطبيق حل المشكلات باستخدام المعارف والمفاهيم المكتسبة في مواقف جديدة غير تلك التي تم فيها التعلم. وقياس التطبيق يتطلب استخدام أسلوب

حل المشكلات، ويتطلب من التلاميذ أن يصوغوا الحل في مقال أو أن يتخيروا بديلا من عدة أبـدال، كما في بنود الاختيار من متعدد؟

أمثلة على بنود اختبارية في مستوى التطبيق:

- حل المسألة التالية (يعطى مسألة حول الربح والخسارة)
- ارسم مثلثا قائم الزاوية، باستعمال المسطرة والفرجار، وقلم الرصاص فقط.
- ارسم مصورا للأردن وعين عليه الأماكن السياحية.
- أعرب الجملة التالية جملا ومفردات مع شكل أواخر كلماتها (يعطى الجملة).
- استعمل (إن) أو إحدى أخواتها في الجمل التالية مع إجراء التغييرات اللازمة (يعطى الجمل المطلوبة).

٤. التحليل (تحليل الكل إلى عناصره، وتحليل العلاقات والمبادئ)

ويتطلب ذلك قدرة المتعلم على تجزئة المادة أو الموضوع بتحديد العلاقة بين الأجزاء. ويتحقق قياس هذه الأهداف على أفضل نحو عن طريق تحليل النصوص، والقصائد أو تلخيص مادة أو وصف عناصر تجربة علمية. والاختبارات التي يمكن استخدامها في هذا المجال لا تشتمل على اختبار المقال والاختيار من متعدد.

أمثلة على بنود اختبارية في مستوى التحليل:

- اذكر أهم عوامل تلوث البيئة
- انظر إلى رسم الزهرة المعطى لك ثم: (يعطى رسم الزهرة)

(أ) سم أجزاءها مشيرا بسهم إلى الجزء المقصود.

(ب) اذكر العلاقة الوظيفية بين كل من هذه الأجزاء والأجزاء الأخرى.

- اقرأ النص التالي قراءة صامتة ثم استخرج الحقائق والآراء الواردة فيه (يعطى النص).

- ميز الحشرات الضارة من الحشرات المفيدة في القائمة التالية (يعطى قائمة بالحشرات):

٥. التركيب (الإنشاء والتأليف، والحديث، إنتاج الخطط، تقديم مقترحات أو مجموعة من الإجراءات)

يتطلب التركيب وضع العناصر والأجزاء معا لتكون وحدة كلية، ويتطلب وضع بنية للأجـزاء وإعـادة ترتيبها في وحدة منطقية. وتبدأ أهداف التركيب عادة بكلمات مثل، يكتب، يبتكر، يصنع، ينتج. وفي القياس يمكن اعتماد اختبارات المقال.

أمثلة على بنود اختبارية في مستوى التركيب:

- مستفيدا من البيانات التالية (تعطى بيانات محددة)، ارسم مصورا لجمهورية مصر العربيـة (أو رسما بيانيا) يبرز تلك البيانات ويوضح العلاقة بينها.
- اكتب قصة تدور حول الأفكار التالية (تعطى أفكار محددة).
- انظر إلى الصورة المعطاة لك ثم اكتب فقرة لا تزيد على (....) أسطر تعبر فيها عن فهمك للصورة وما يوحيه لك مضمونها (يعطى الصورة).
- كيف يمكن العناية بالأسنان؟

٦. التقويم: (إصدار الأحكام على الأفكار والمنتجات والوثائق)

والقياس هنا قد يكون سهلا، كأن يطلب من التلميذ أن يكتب تقويما أو تقديرا لرواية أو نص أو صورة. وقد يكون أكثر تحديدا وصعوبة باستخدام مقاييس النوع والكيف ومقاييس التقدير والمعايير الأخرى المحددة. وفي مثل هذه البنود يكون هناك أكثر من إجابة صحيحة واحدة، لأن الرأي الذاتي ووجهة النظر الشخصية تعتبر الأساس في هذا المجال. (إلا إذا كان التقويم المطلوب يجري في ضوء معايير يحددها المعلم).

أمثلة على بنود اختبارية في مستوى التقويم:

- اختر ما تعتقده أحسن أبيات تعبر عن الوطنية في القصيدة التالية، ودعم رأيك بالأسباب. (يعطى القصيدة).
- لو كنت واحدا ممن اختاروا عاصمة بلدك، فأي مدينة تختار؟ ولماذا؟
- بين مساوئ ومحاسن الطرق في بلدك.
- ما رأيك في هذه الصورة من الناحية الفنية (يعطى الصورة).
- أمامك ثلاثة بارومترات، أيها الأفضل والأدق، في رأيك؟ ولماذا؟

ب) المجال الوجداني أو الانفعالي (Affective domain):

ويعتبر المجال الوجداني أصعب من المجال المعرفي تعليما وتعلما وتقويما. ويشتمل هذا المجال على:

١. الانتباه (أي الاستقبال والإصغاء والوعي .. إلخ).
٢. الاستجابة (أي تقبل المسؤولية والاستمتاع).
٣. التقبل والتقدير (أي تقدير القيم والمعتقدات والتقبل والاحترام والالتزام...).
٤. التنظيم (بلورة المفاهيم، تمييز الفرضيات والمسلمات، اكتشاف خصائصها).
٥. التجسيد (أي تبني نظام قيمي يوجه سلوك الفرد. كاحترام الكرامة الإنسانية (تجسيد القيم في نظام قيمي ثابت).

أمثلة على بنود اختبارية تناسب المجال الوجداني:

لا تتبدى الأهداف والنتاجات الوجدانية ولا تظهر إلا في الأداء والسلوك. ولذلك لا يمكن قياسها إلا بملاحظة الأداء والسلوك، كما نبين في الأمثلة التالية:

١. الاستقبال:

- ملاحظة طريقة التصرف إزاء الأقران أو الكبار في مواقف محددة.

- ملاحظة السلوك إزاء قيم معينة، كالتعاون والصدق والأمانة والوطنية واحترام أملاك الآخرين... إلخ.

٢. الاستجابية:

- ملاحظة طريقة استجابة التلميذ لكلام المعلم (الاحترام، الإصغاء الواعي، الخوف، التفكير، الجدية، الاستهتار ...إلخ)

- ملاحظة السلوك إزاء ما يواجه به التلميذ من أخبار أو أحداث أو معلومات أو عند وضعه بمواقف معينة تتطلب استجابات سلوكية محددة.

٣. التقبل:

- ملاحظة كيف يتقبل التلميذ ما يعرض له في دروس من مثل وقيم في التاريخ والدين والعادات.

- ملاحظة ما يفضله التلميذ أو يرغب فيه من قراءات وهوايات وألعاب ومناشط وما يعزف عنه أو يرغب عنه.

٤. التنظيم:

- ملاحظة طريقته في التعامل مع الآخرين وتنظيم علاقاته معهم.
- ملاحظة طريقة تنظيمه للأعمال التي يؤديها...

٥. تجسيد القيم:

- ملاحظة مدى مرونته وتقبله لآراء زملائه واحترام حقوقهم.
- ملاحظة إقباله على شراء البضاعة الوطنية وتفضيله لها على البضاعة الأجنبية بعد عدد من الدروس والمواقف بهذا الاتجاه.

ج) المجال النفسحركي (Psychomotor Domain)[(١)]

ويشتمل على المهارات الآلية والجسدية الحركية مثل:

١. الحركات الجسمية (العين، الأذن، الأطراف).

---

(١) Nelson, ٤٩

٢. الحركات المتناسقة (أعمال الخشب والمعادن والرسم، والكتابة والإيقاع.. إلخ)

٣. العناصر السلوكية غير اللفظية (الإيماءات، الرقص، تعابير الوجه واليدين).

٤. العناصر السلوكية اللفظية (الخطابة، الحديث، القدرة على إنتاج أصوات لها معنى، التناسق بين الأصوات والإيماءات).

أمثلة على بنود تقويمية في المجال النفسحركي:

- الطلب إلى التلميذ تأدية أعمال أو حركات جديدة أو مهارات تتطلب مراعاة معايير أو مبادئ وقواعد وأصول معينة، مثل:
  - كتابة الكلمات أو الموضوعات بخط واضح مقروء.
  - رسم الأشكال والخرائط والرسوم البيانية المختلفة.
  - استعمال أدوات وأجهزة معينة لتحقيق هدف معين كالمنشار، والمسطرة والفرجار، والحاسوب (الكمبيوتر) والأدوات المخبرية.
  - أداء حركات معينة، كالقفز، والوضوء، والصلاة، والحركات الرياضية المختلفة، والجلوس، والمشي... إلخ.

د) أهمية تصنيف الأهداف التعلمية في عملية تقويم التعلم:[1]

لكي يكون النمو متكاملا ينبغي أن يشتمل الاهتمام في التعليم على المجالات الثلاثة (المجال الإدراكي المعرفي، والمجال الوجداني والمجال النفسحركي). ولا يصح أن تكون كل الاختبارات التي يضعها المعلمون لتقويم تعلم تلاميذهم من النوع الذي يقيس المجال الإدراكي المعرفي بينما تهمل المجال الوجداني أو النفسحركي. يجب أن تتنوع الاختبارات وأساليب التقويم لتشمل المجالات الثلاثة التي تكون بمجموعها أبعاد شخصية المتعلم، وبشكل يراعي التوازن بينها في ضوء حاجات المتعلم النمائية، فالمتعلم عقل ووجدان وجسد، وعلى المعلم والمدرسة تقع مسؤولية

(١) mager, ١٠٣

التأكد من توافر فرص النمو المتكامل لهذه الأبعاد الثلاثة للمتعلم في ما ينظم له من تعلم.

والجدير بالقول أن بعض المجالات يسهل تقويم التعلم فيها، وبعضها الآخر ليس كذلك، كما أن بعض الأهداف في المجال الواحد يسهل تقويمها أكثر من غيرها. فالأهداف السلوكية الخاصة المحددة بوضوح ودقة أسهل من الأهداف التعليمية العامة. والأهداف الوجدانية أصعب تقويما من الأهداف المعرفية والنفسحركية عموما. والمعلم الجيد هو الذي يراعي هذه الحقائق في تنظيم تعلم تلاميذه وفي تقويم تعلمهم، للتأكد من تحقق الأهداف المنشودة بشكل متكامل ومتوازن.

خامسا: اختبارات التحصيل (الموضوعية والمقالية):

إن مدى إسهام الاختبارات التحصيلية في تحسين التعلم والتعليم يستند، غالبا، إلى المبادئ المتصلة بإعداد هذه الاختبارات واستخداماتها. ويمكن توجيه هذه الاختبارات إلى الطلبة، كي تركز اهتماماتهم على الأهداف التعليمية[١].

والمبادئ التالية في تقويم تحصيل الطلاب تهيئ أساسا متينا للمعلم، كي يبني عليه اختبارات صفية، ذات فعالية وقوة إيجابيين في العملية التعليمية / التعلمية:

١. أن يقيس نتاجات تعلمية واضحة محددة تنسجم مع الأهداف التعليمية.
٢. أن يقيس عينة مناسبة من النتاجات التعلمية والمادة العلمية المتضمنة في المنهاج.
٣. أن يتضمن أنماط البنود الاختبارية الأنسب لقياس النتاجات التعلمية المستهدفة.
٤. أن يصمم على نحو يجعله يتلاءم والاستخدامات الخاصة التي ستوظف لنتائجه.

(١) الحاج خليل وإلياس، ٧٨.

أ) الاختبارات الموضوعية[1]:

في ما يلي بعض القواعد العامة، وبعض القواعد الخاصة لبناء البنود الاختبارية الموضوعية بأشكالها:

بعض القواعد العامة لبناء الاختبارات الموضوعية:

١. أن يكون لكل بند اختباري هدف محدد.

٢. أن يكون البند الاختباري واضحا تماما من حيث:

(أ) تجنب تضمين البند الاختباري أية إيحاءات بالإجابة الصحيحة.

(ب) تجنب استخدام الكلمات الغامضة.

(ج) التأكد من وجود إجابة صحيحة واحدة للبند الاختباري.

٣. أن يوضع البند في صيغة مختصرة قدر الإمكان.

٤. أن لا تستخدم في البند الاختباري الكلمات أو العبارات ذاتها التي استخدمت في المواد التعليمية.

بعض القواعد الخاصة لبناء الاختبارات الموضوعية:

١. الاختيار من متعدد Multiple Choice

يجب التأكد مما يلي:

(أ) أن الإجابة الصحيحة المتضمنة هي حقا إجابة صحيحة.

(ب) أن الأبدال الأخرى غير صحيحة مع أنها منطقية وتتناسب مع معطيات البند.

(ج) أن تقدم معطيات البند على هيئة سؤال أو على شكل عبارة ناقصة.

(د) أن تكون جميع الأبدال المستخدمة متساوية في الطول، ما أمكن.

(١) خطاب، ٤ – ٦ (بتصرف).

مثال:

الهدف: تحديد الخطوات الإجرائية في بناء الاختبار.

البند الاختباري:

ضع دائرة حول الحرف المقابل للخطوة التي يجب القيام بها **أولا** في بناء الاختبار:

أ. اختيار الأنماط المناسبة من البنود الاختبارية.

ب. اتخاذ قرار في ما يتصل بطول الاختبار.

ج. تحديد الأهداف التعلمية المنشودة.

د. بناء جدول المواصفات.

(الجواب: ج)

٢. المطابقة Matching

يجب التأكد مما يلي:

(أ) أن تكون المواد العلمية المستخدمة في البند الاختباري منسجمة مع موضوعها.

(ب) وضع المعطيات إلى يمين الورقة، والإجابات التي سيختار منها الطلاب إجاباتهم إلى يسارها.

(ج) أن تكون أعداد المعطيات وأعداد الإجابات غير متساوية في البند الاختباري الواحد.

(د) أن تحدد الإرشادات والتعليمات المرافقة الأساس المطلوب للمطابقة.

مثال:

الهدف: تمييز استخدام الأنماط المختلفة من البنود الاختبارية الموضوعية.

البند الاختباري:

في العمود الأول بعض مزايا البنود الاختبارية الموضوعية. اختر النمط الأكثر ملاءمة لكل مزية من العمود الثاني بوضع الحرف الذي يسبق النمط أمام المزية المناسبة:

العمود الأول	العمود الثاني
١. الأفضل لقياس المهارات الحسابية	أ. المطابقة
٢. الأقل فائدة لقياس التحصيل.	ب. الاختيار من متعدد
٣. يقيس أنواعا مختلفة من النتاجات التعلمية	ج. الصواب والخطأ.
٤. الأصعب تقديرا بشكل موضوعي	د. الإكمال أو الإجابة القصيرة
٥. يعطي أعلى العلامات من خلال التخمين	هـ أسئلة المقال.
٦. يقيس التعلم في مستوى التذكر.	

(الجواب: ١ – د، ٢ – ج، ٣ – ب، ٤- هـ ٥- ج، ٦- د)

٣. الإكمال (الإجابة القصيرة) Completion (Short Answers)

يراعى، هنا، ما يلي:

(أ) وضع البند الاختباري بطريقة تتيح المجال لإجابة مختصرة واحدة.
(ب) جعل البند على هيئة سؤال، أو على شكل عبارة ناقصة.
(ج) كون الكلمات المطلوب أن يكتبها التلاميذ متوافقة مع النقطة الرئيسة المطروحة في العبارة.
(د) محاولة جعل جميع الفراغات متساوية، وحصرها في نهايات البنود الاختبارية (ما أمكن).

مثال:

الهدف: تطبيق الجذر التربيعي.

البند الاختباري:

الجذر التربيعي للعدد ١٤٤ هو ....

(الجواب: ١٢)

٤. الصواب والخطأ (True and false)

ويراعى في البنود ما يلي:

(أ) محاولة صياغة بنود اختبارية نصفها صحيح، والباقي غير صحيح.
(ب) تجنب استخدام العبارات التي تسمح بالاجتهاد بسبب عدم وضوح مدلولها.
(ج) استخدام عبارات قصيرة بلغة بسيطة.
(د) التقليل من استخدام عبارات النفي.

مثال:

الهدف: تطبيق مفهوم النسبة المئوية.

البند الاختباري:

اقرأ العبارات التالية ثم ضع إشارة (√) أمام العبارة الصحيحة، وإشارة (×) أمام العبارة الخاطئة:

١. ٥١% من ٣٨ أكبر من ١٩.
٢. ٥٠% من $\frac{4}{10}$ تساوي $\frac{2}{5}$.
٣. إذا كان ٦٠% من عدد ما هو ٩ فإن هذا العدد يكون أقل من ٩.
٤. ٢٥% من ٤٤ أقل من ١٢.

ب) الاختبارات المقالية:

إن أهم ما يميز الاختبارات المقالية (الإنشائية) هو إتاحتها المجال للطالب أن يجيب بحرية – كما ذكرنا من قبل. وهنا يسأل الطالب سؤالا ويطلب إليه أن يعطي الإجابة عنه من عنده. ولديه الحرية في تقرير الطريقة التي يراها مناسبة للإجابة، مستخدما المعلومات أو الحقائق التي يختارها، ومنظما الإجابة كما يريد، ومركزا على النقاط الفرعية كما يرى ذلك ملائما. وهذا ما يميز الأسئلة المقالية من الأسئلة الموضوعية.

١. نوعا الأسئلة المقالية:

هناك نوعان من الأسئلة المقالية:

(أ) الأسئلة المقيدة الإجابة Restricted-Response Questions

يضع هذا النمط من الأسئلة المقالية قيودا على الإجابة المتوقعة، إذ تكون حدود المادة العلمية المستهدفة في السؤال، عادة، مقيدة. ويبدأ هذا النمط من الأسئلة بكلمة، مثل: (اذكر، حدد، عرف، ضع قائمة بـ أعط الأسباب.. إلخ). وقد تكون هذه القيود على شكل مقدمة للسؤال أو من خلال الإرشادات الخاصة التي تسبقه.

أمثلة:

- اذكر الأسباب التي أدت إلى الحرب العالمية الثانية.
- حدد المزايا النسبية للأسئلة المقالية في قياس النتاجات التعلمية في مستوى الفهم Comprehension، على أن تكون إجابتك في أقل من نصف صفحة.
- في ما لا يزيد على خمسة أسطر، اذكر أهم الشروط التي يجب أن تتوافر في رسالة طلب العمل.
- حاول الأستاذ (محمد) أن يقيس قدرة طلابه على تفسير المعلومات العلمية بوساطة اختبار يعده لهذه الغاية.

(١) حدد الخطوات التي ينبغي (محمد) اتباعها.

(٢) أعط الأسباب لتبرر كل خطوة تقترحها. (لا تتجاوز الإجابة نصف صحفة).

(ب) الأسئلة المقالية الحرة Exteneded – Response Questions

يعطي هذه النمط من الأسئلة الطالب الحرية المطلقة لتحديد شكل الإجابة وإطارها. ومع أن بعض القيود توضع عادة، كتحديد عدد الصفحات المسموح بها للإجابة، وتحديد الزمن المخص للإجابة، إلا أن القيود التي تتصل بالمادة العلمية وطريقة الإجابة تكون، عادة، قليلة. ويجب أن تتاح الفرصة أمام الطلاب، في هذه النمط من الأسئلة للتعبير عن مهاراتهم في التركيب والتقويم.

وتكمن أهمية الأسئلة المقالية، ولا سيما النمط الثاني منها، في أنها تقيس مقدرة المتعلم اللغوية (في قواعد اللغة والتركيب والأسلوب) إلى جانب الهدف المرجو منها.

أمثلة:

– ضع خطة متكاملة لتقويم تحصيل طلابك، في المادة التي تدرسها، مع الحرص على تضمينها الإجراءات التي سوف تتبعها، والأدوات التي سوف تستخدمها، والأسباب التي دعتك لاختيار هذه الأدوات.

- (مستويات الفهم والتحليل والتركيب والتقويم).
- على ضوء دراستك للوحدة السابقة، ما أسباب تخلف العرب في العصر الحاضر؟ وكيف يمكن التخلص من هذه الأسباب؟
- ماذا تعرف عن الحرب العالمية الأولى؟
- اكتب ما تعرفه عن حملة نابليون على الشرق العربي.
- اكتب رسالة تطلب فيها عملا من إحدى الشركات.

٢. بناء الأسئلة المقالية واستخدامها:

من أبرز قواعد بناء الأسئلة المقالية واستخدامها:

١. استخدام الأسئلة المقالية لقياس النتاجات التعلمية المعقدة.
٢. محاولة الربط، دائما، بين الأسئلة والنتاجات التعلمية المنوي قياسها.
٣. وضع أسئلة تكلف الطالب أن يقوم بمهمة واضحة.
٤. عدم إعطاء الطلاب الخيار من بين أسئلة مقالية إلا إذا تطلب النتاج التعلمي ذلك.
٥. منح الطلاب وقتا كافيا للإجابة، وتحديد الوقت المخصص لكل سؤال.
٦. وضع تقدير إجابات الأسئلة الحرة وفق معايير محددة في دليل الإجابة.
٧. تصحيح إجابات الطلاب جميعا عن سؤال واحد قبل الشروع بتصحيح إجابات الأسئلة الأخرى.
٨. تصحيح إجابات الأسئلة المقالية دون الاطلاع على أسماء المتعلمين.
٩. تكليف مصحح آخر لمراجعة تقويم المصحح الأول، عندما يكون ذلك ممكنا.

وفي الختام، يحسن بالمعلم ألا يقصر تقويمه على نتائج القياس باستخدام نوع واحد من أنواع الاختبارات.


كاريكاتور
حكمة ..
امتحان
أنا مرتاح جداً اليوم ... ما عندي تحضير ... كل ما عندي خمسة امتحانات !!!
امتحان
١
يا .... ليش علاماتك ضعيفة ؟!
٢

سادسا: مسرد المراجع

أ) العربية:

١. بلقيس، أحمد. **تقويم التعلم وبناء البنود الإختبارية في ضوء الأهداف التعلمية.** معهد التربية – الأونروا / اليونيسكو، الرئاسة العامة لوكالة الغوث الدولية، عمان – الأردن، ١٩٨١.

٢. جابر وعبد الرزاق، **أسلوب النظم بين التعليم والتعلم.** دار النهضة العربية، القاهرة – مصر، ١٩٧٨.

٣. الحاج خليل، محمد وإلياس، طه الحاج. **السلوك الإنساني في الإدارة التربوية (ترجمة)** الدار العربية للتوزيع والنشر، ط١، عمان – الأردن، ١٩٨٨.

٤. خطاب، محمد. **تقييم التحصيل الدراسي للطلاب.** معهد التربية – دائرة التربية والتعليم، الأونروا / اليونيسكو، عمان – الأردن، ١٩٧٩.

٥. عبد الوهاب، علي. **أساليب التدريب وتقنياته.** المنظمة العربية للعلوم الإدارية، ١٩٨٥.

٦. عطية، نعيم. **التقييم التربوي الهادف.** دار الكتاب اللبناني، بيروت – لبنان، ١٩٧٠.

٧. ليندفيل، س.م. **أساليب الاختبار والتقويم** (ترجمة عبد الملك الناشف وسعيد التل)، المؤسسة الوطنية للطباعة والنشر بالاشتراك مع مؤسسة فرانكلين، بيروت – لبنان، نيويورك، ١٩٦٨.

ب) الأجنبية:

8. Mager. R. **Measuring Instuctional Intent**. Pitman Publishers, Belmont, California, 1973.

9. Nelson, Clarence, H. **Measusement & Evaluation in the Classroom**. Mcmillan co. Collier, London, 1970.

الفصل الثامن

التخطيط للتدريس

إعداد مذكرات الدروس Lesson Planning

مقدمة

التخطيط مهمة رئيسية وأساسية في العملية التربوية بعامة وفي العملية التعليمية / التعلمية بخاصة. والتخطيط الجيد خطوة يؤدي القيام بها ضمن الخطوات والإجراءات الأخرى – إلى إنجاح العملية التعليمية / التعلمية وتحقيق الأهداف المحددة المرجوة منها.

ويعد تخطيط الدروس، أو إعداد مذكرات الدروس (أو التحضير كما يسميه معظم المعلمين) مهمة أساسية في العملية التعليمية /التعلمية بوصف هذه العملية **نظاما** له مدخلاته وفيه عملياته وله نتاجاته. وفي غياب هذا التخطيط غالبا ما يتعذر بلوغ النتاجات المرجوة.

ويتطلب التخطيط من المعلم أن تتوافر لديه الكفايات المعرفية والأدائية اللازمة له، كما ورد في تفصيلها في فصول هذا الكتاب.

* * *

وقد ذكرنا أننا ننظر إلى العملية التعليمية / التعلمية كنظام له مدخلاته وعملياته ونتاجاته. وقد سبق أن تحدثنا عن **النظام** في الفصل الأول من هذا الكتاب، وبينا بالتفصيل ما يقصد بالمدخلات والعمليات والنتاجات (أو المخرجات) في العملية التعليمية / التعلمية.

ونجد من المناسب، لدى الحديث عن **التخطيط للتدريس** أو إعداد مذكرات الدروس، أن نذكر بمفهوم النظام والمنحى النظامي في سياق الكلام على التخطيط للدروس، وذلك للصلة الوثيقة بين التخطيط للدروس والنظام في العملية التعليمية / التعلمية.

مفهوم النظام والمنحى النظامي System & Systematic Approach

يعرف النظام بأنه: "كيان متكامل أو مجموعة من العناصر أو المكونات المتداخلة والمترابطة تبادليا، والمتكاملة وظيفيا، تعمل بانسجام ووفق نسق معين لتحقيق هدف مشترك محدد".

ويعرف منحى النظم بأنه: "طريقة تحليلية ونظامية للتخطيط تمكننا من التقدم نحو الأهداف المنشودة من العملية التعليمية / التعلمية، وذلك بوساطة عمل مضبوط ومنظم للأجزاء أو العناصر التي يتألف منها النظام الكلي الذي يحقق الأهداف التي تحددت للمهمة".[١]

العملية التعليمية / التعلمية بوصفها نظاما:

انطلاقا من أهداف تعلمية محددة ومحتوى أو مقررات معينة، يضع المعلم، بوصفه منظما للتعلم وميسرا له، خطة أو نظاما من أجل تحقيق الأهداف المرسومة. وهذا يقتضي أن **يعد مذكرة خاصة لدرس معين** (حصة أو مجموعة من الحصص) تشتمل على عدد من العناصر الأساسية المرتبطة والمتكاملة، تيسر تحقيق الأهداف في نطاق الوقت والإمكانات العملية والمادية المتوفرة.

إن العملية التعليمية / التعلمية التي يخطط لها المعلم لمساعدة تلاميذه على تحقيق أهداف معينة تشكل نظاما كاملا متكاملا يتكون من عدد من العناصر المترابطة التي يؤدي كل منها وظيفة خاصة به، ولكنها تسهم جميعها في تحقيق هدف مشترك واحد. وأي تغيير في أي من العناصر المكونة للعملية قد يؤدي إلى تغير في العناصر الأخرى أو في العملية (النظام) كلها أو في تغيير الهدف.

أولا: التخطيط للتدريس في ضوء النظام:

أ) مفهوم التخطيط للتدريس في ضوء النظام:

تشير عملية التخطيط إلى النشاطات العقلية التي تستهدف التفكير في كيفية تحويل الأهداف المنشودة إلى نتائج فعلية. ويشمل التخطيط التفكير بالصعوبات التي قد تحول دون بلوغ هذه الأهداف، والبحث عن حلول لهذه الصعوبات. لذا، فإن التخطيط يشتمل على سلسلة متكاملة من عمليات التفكير العقلية الراقية التي تستهدف وضع تصور شامل يوضح كيفية تحقيق الأهداف المنشودة ضمن بعد زماني وبعد مكاني محددين.

---

(١) انظر: (١٩٦٨) The Systems Approach.
وانظر ايضا: A Systems Approach to Teaching and Learning 1975.

ولدى الانتقال من المفهوم العام للتخطيط إلى المفهوم الخاص له، يحسن التذكير بمعنى **التدريس** (Instruction) الذي يشير إلى سلسلة من الجهود والنشاطات المخططة، المنظمة، المنسقة، المتكاملة التي تستهدف تحقيق التعلم المنشود لدى الطلاب والطالبات. ولا شك أننا ندرك ونعي أن التعلم (Learning) يشير إلى حدوث تغيرات في الحالة أو البنية العقلية لدى المتعلم، والتي يستدل عليها من خلال التغيرات الإيجابية السلوكية التي تظهر لدى الفرد. وبذلك، فإن التخطيط للتدريس يعني عملية التفكير في كيفية النجاح في إحداث التعلم المنشود[1].

ب) أهمية التخطيط للتدريس:

تنبثق أهمية التخطيط للتدريس من خلال الأهداف التي يحققها، سواء لدى المعلم والمعلمة أو لدى الطلاب والطالبات. فالتدريس عملية تشكل نظاما متكاملا له مدخلاته المتعددة وعملياته المتنوعة، وله نتاجاته المحددة، كما ذكرنا. وهذا يعني ضرورة التفكير في ضبط متغيرات هذه العملية من أجل ضمان بلوغ النتائج المنشودة لها بكفاية وفاعلية. ولا بد من التخطيط الموجه نحو استثمار مدخلات هذه العملية على أفضل وجه، سواء أكانت هذه المدخلات ترتبط بوقت التدريس أم الجهود، أم المواد والأجهزة والوسائل المستخدمة وغير ذلك. والتخطيط يوضح مسارات العمل ويحددها، كما يبين المسؤوليات ويحدد الأدوار بِشكل يساعد في تحقيق الأهداف في أقصر وقت ممكن وبأقل جهد.

ج) ملاحظات حول الوضع الحالي للتخطيط للتدريس:

١. لا يقبل المعلمون على التخطيط لدروسهم.
٢. بعضهم يقوم بذلك كواجب مكرهين عليه.
٣. بعض المعلمين يعد الخطة بعد إعطاء الدرس كي يشاهدها المسؤولون.
٤. وبعضهم ينقل خطط العام السابق كما هي.

(١) المنحى النظامي لتنظيم التعلم، ١٠.
وانظر كذلك: التخطيط للتدريس، ص ٥.

د) تبريرات العزوف عن التخطيط:

١. عدم توظيف الخطة: فالمدرس لا يرجع إليها.
٢. يتذكرون كيف كان معلموهم لا يهتمون بالخطة.
٣. لم يتدرب المعلمون على التخطيط ووضع مذكرات الدروس.
٤. بعضهم يشعرون بالنجاح دون خطة تدريس.

هـ) فوائد خطة الدرس / المذكرة (التحضير):

١. شعور المعلم بالاطمئنان والثقة بالنفس في المواقف الصفية الطارئة.
٢. استثمار الوقت بكفاءة.
٣. إدارة الصف بشكل جيد لأنه يعرف خطواتة مسبقا.
٤. استمرار عملية التعليم لأن الأهداف واضحة.
٥. تكون المعلومات مترابطة دون ثغرات ولا استطراد.
٦. الالتزام بموضوع الدروس دون الخروج عنه.
٧. تساعد المعلم على تطوير نفسه وأساليبه.
٨. تفسح المجال لطرح الأفكار وحفز الابتكار.

ثانيا: الخطوات الإجرائية للتخطيط للتدريس في ضوء النظام

Behavioural Objectives:

أ) تحديد الأهداف السلوكية المنشودة:

إن الخطوة الأولى في إعداد خطة درس معين أو مجموعة من الدروس المترابطة هي تحديد الأهداف التي يراد من التلاميذ تحقيقها، أي تحديد المهارات والمعارف والاتجاهات والقيم المنشودة. وينبغي أن تكون تلك الأهداف التي نختار لدروسنا مصوغة على هيئة نتاجات تعلمية متوقعة من التلاميذ، ومحددة بشكل دقيق واضح، وقابلة للملاحظة والقياس والتقويم، وقابلة للتحقق في الوقت المخصص لذلك في إطار الإمكانات المتوافرة. ولعل المعيار الأهم للأهداف التي يختارها المعلم لتلاميذه أن تنبثق تلك الأهداف من الحاجات الفعلية للمتعلمين، وذلك بأن

تشمل المجالات الثلاثة: المجال المعرفي، والمجال الوجداني، والمجال النفسحركي[1].

ب) تحديد محتوى التعلم Content:

يرتبط تحديد المحتوى ارتباطا عضويا بتحديد الأهداف، أي بتحديد أنماط السلوك المرغوب فيه والمنتظر أن يبلغه التلاميذ باعتباره نتاجا للعملية التعليمية / التعلمية، إذ إنه من غير الممكن تحديد الأهداف السلوكية في فراغ. فتحديد المحتوى يحدد الوسط الذي يتوقع أن يظهر المتعلم فيه سلوكه المتوقع (الهدف).

ولكل هدف محتوى يختار غالبا من الكتاب المقرر وفق المناهج، ويشير إلى المعرفة والمعلومات والمهارات والاتجاهات التي يراد للمتعلم اكتسابها. ويجب تنظيم هذا المحتوى تنظيما منطقيا و نفسيا.

فقد يكون المحتوى حول: الزلازل والبراكين، وقد يكون حول العواصف أو الفيضانات أو الأمراض السارية أو التدخين أو التلوث. وأي تغيير في المحتوى أو في السلوك المتوقع يؤثر في العنصر الآخر وفي العناصر الأخرى التي ترتبط به في إطار المنحى النظامي لعملية التعليم والتعلم.

ج) تحديد السلوك المدخلي أو التعلم القبلي للمتعلمين اللازم للتعلم الجديد

Pre-Requisites/Entering Behaviour

أما المهمة الثالثة في إعداد مذكرات الدروس فهي اختبار السلوك القبلي الذي يرتبط بالهدف أو الأهداف التي سبق تحديدها. ويقصد بالتعلم القبلي مجموعة المتطلبات الأساسية من الحقائق والمفاهيم والمهارات والقيم والاتجاهات التي ترتبط ارتباطا مباشرا بالموضوع الجديد أو الهدف المخطط والتي لا يمكن للتلاميذ أن يتعلموا الموضوع أو أهدافه المخططة إلا إذا كانوا قد أتقنوا تلك المتطلبات وسيطروا عليها تماما[2].

(١) Taxonomy of Educational Objectives.

(٢) The Conditions of Learning , 1970

إن إتقان المتطلبات الأساسية لتعلم موضوع معين يجعل التلميذ مستعدا تماما لتعلم الموضوع أو الهدف الجديد بسهولة ويسر. والمعلم بحاجة إلى تحديد التعلم الذي يمتلكه التلميذ (التعلم القبلي) عند بدء التعلم الجديد. وتعد هذه المعرفة هامة وأساسية في عملية التخطيط للتعلم.

ولإجراء الكشف عن / أو تحديد التعلم القبلي اللازم لتعلم الموضوع الجديد، يمكن اعتماد وسيلة مما يلي، أو غيرها من الوسائل:

(أ) الرجوع إلى السجلات المدرسية التراكمية وغير التراكمية المتوافرة في المدرسة.

(ب) إجراء الاختبارات القبلية التي يعدها المعلم لهذه الغاية وتبنى حول المتطلبات الأساسية اللازمة لتعلم الموضوع الجديد.

ولعل الأمثلة التالية تساهم في المزيد من إيضاح ما نرمي إليه:

- **المثال الأول:** لنفترض أن أحد الأهداف التي وضعها المعلم لدرس جديد في الحساب للصف الابتدائي الثاني هو: (يعرف التلميذ حقائق الأعداد من ٢٠ – ٢٩).

فإن التعلم القبلي اللازم لتعلم هذا الهدف هو:

- معرفة مكونات الأعداد من ١ - ٩.
- معرفة القيمتين المنزليتين (الآحاد – والعشرات).

- **المثال الثاني:** الهدف: قسمة عدد مؤلف من رقمين. المتطلبات أو (التعلم القبلي): معرفة الضرب والطرح.

- **المثال الثالث:** الهدف: يستخدم كان وأخواتها استخداما صحيحا عندما يتحدث وعندما يكتب.

والتعلم القبلي اللازم هو:
- أن يعرف مكونات الجملة الاسمية.

- **المثال الرابع:** الهدف: أن يميز الطالب بين الكتلة والوزن.

والتعلم القبلي اللازم هو:

- أن يكون قد عرف مفهوم المادة وخصائصها من حيث الحجم والكتلة.
- أن يكون قد عرف القانون الثاني لنيوتن ومفهوم الجاذبية.
- أن يكون قد عرف وحدات قياس الحجم والكتلة، والتفريق بين طريقتي قياسهما[١].

د) استراتيجية التعليم أو طريقة التدريس:

Teaching / Learning Strategy/ Teaching Method:

إن اختيار الاستراتيجيات التعليمية / التعلمية والخبرات التعليمية المستخدمة في إطارها لمساعدة التلاميذ على بلوغ الأهداف المخططة عملية أساسية تتناول الجانب العملي والتنفيذي من الخطة الدراسية. وتشتمل هذه الخطوة الهامة على خمسة عناصر أساسية من عناصر العملية التعليمية / التعلمية التي نخطط لها باعتبارها نظاما.

والعناصر الخمسة هي:

أ. اختيار الاستراتيجية التعليمية أو طريقة التدريس.
ب. تنظيم التلاميذ في فرق عمل متجانسة من حيث الاستعداد والحاجات.
ج. تحديد الوقت اللازم لبلوغ الأهداف.
د. تحديد وتنظيم المكان الذي يجرى فيه التعلم.
ه. اختيار المواد التعليمية اللازمة وتوفيرها (من كتب وصحف وأجهزة ووسائل أخرى).

(١) لمزيد من الأمثلة على التعلم القبلي والمتطلبات الأساسية اللازمة لتعلم الموضوع الجديد، يمكن مراجعة الفصل الثالث من الكتاب.

والاستراتيجيات التعليمية / التعلمية تشمل جميع العوامل التي تقع تحت سيطرة المعلم ويستطيع تكييفها وتوظيفها بفاعلية في سبيل تحقيق الهدف المنشود.

فما هي الاستراتيجية التي يختار المعلم توظيفها في الموقف المعين؟ هل يستخدم **استراتيجية العرض** والتي يكون فيها دور المعلم هو الأساس سواء أكانت محاضرة أم عرضا توضيحيا أم توظيف شريط سينمائي أو تلفازي ...الخ؟ أو أن المعلم يريد استخدام **استراتيجية الاستكشاف** وما تتطلبة هذه من وقت وأجهزة ومصادر وأدوات ومكان يختلف تماما عما تتطلبه استراتيجية العرض؟

وقد يختار المعلم **استراتيجية المناقشة** أسلوبا لتنفيذ المهمة وتحقيق الأهداف، انطلاقا من الوقت المتوفر لديه. وقد يكون اختياره لهذه الاستراتيجية بسبب اختلاف الطلبة في إتقانهم للمتطلبات الأساسية التي تحقق هدفا كشف عنه الاختبار القبلي، فاستلزم ذلك ضرورة توزيعهم إلى فرق عمل، يعمل كل طالب بحسب إمكاناته واحتياجاته. واختيار هذه الاستراتيجية يتطلب أن يعيد تنظيم المكان واختيار المواد التعليمية المختلفة والمصادر اللازمة لتحقيق الهدف بمحتوياته المختلفة.

إن اختيار الاستراتيجية التعليمية، أو طريقة التدريس، يعتمد أساسا على نوع السلوك المنتظر (الهدف) ومحتواه (المادة التعليمية والموضوع) وعلى مدى استعداد المتعلمين لبلوغ الهدف المحدد. وينبغي ألا يغيب عن ذهن المعلم لزوم اختيار الوسائل التعليمية / التعلمية السمعية والبصرية أو الأجهزة اللازمة للاستخدام في الاستراتيجية أو الطريقة المختارة.

وهكذا، فإن استراتيجية التعليم والتعلم تعني مجموعة الأساليب والطرائق التعليمية والوسائل، التي يؤدي استخدامها إلى حدوث التعلم. ومنها: المحاضرة، وطريقة الاستكشاف، والتعلم التعاوني، والتعلم بالحاسوب أو المختبر، وسواها[١].

---

(١) راجع الفصل الرابع "طرائق التعليم العامة".

هـ) تقويم تعلم التلاميذ (تحديد أساليب التقويم وأدواته)[1] Evaluation

إن قياس مدى تحقيق الطلبة للأهداف السلوكية في موقف تعليمي / تعلمي معين، وتقويم هذا الأداء، يعد كذلك من المهمات التعليمية الرئيسة المنوطة بالمعلم المنظم لتعلم طلبته، كما يعد عنصرا أساسيا من عناصر العملية التعليمية / التعلمية باعتبارها نظاما. والمعروف أن التعلم لا يحدث في لحظة معينة من الموقف، بل يواكب خطوات الدرس ونشاطاته بشكل متدرج نام. ومن هنا، ينبغي أن تكون عملية التقويم التي تخطط للموقف التعليمي / التعلمي عملية متدرجة ونامية وتواكب التعلم نفسه. كما ينبغي أن ترتبط طريقة التقويم وأدواته التي يختارها المعلم ارتباطا مباشرا بالأهداف السلوكية الخاصة بالدرس أو الموقف. فإذا كان أحد الأهداف التعليمية الخاصة يشير إلى السلوك الذي ينبغي أن يكون الطالب قادرا على القيام به، فإن غرض التقويم، في هذه الحالة، هو تحديد مدى قدرة الطالب على إبداء هذا السلوك حين يطلب إليه ذلك بعد عملية التعلم.

وهذا يعني أن التقويم يتطلب أن تتاح للطالب الفرصة لأن يبدي السلوك المعين المنشود. أما الطريقة التي تستخدم في التقويم، فتتوقف على نوع العمل المطلوب أداؤه.

والتقويم أنواع منها: **التشخيصي**، ويستهدف الكشف عن مدى امتلاك المتعلم لمهارات أومعارف أو اتجاهات محددة، وأسباب القصور إذا وجد، من أجل علاجه. **والتكويني**، وغرضه مساعدة المعلم على التحسين في أثناء الخطوات التعليمية لأنه يرافقها. **والختامي**، وغايته الكشف عن مدى التقدم في تحقق الأهداف في النهاية.

إن معظم مجالات المواد الدراسية تنطوي على أنواع مختلفة من الأهداف. وهذا يعني أن أساليب التقويم التي توحي بها تلك الأهداف يجب أن تتنوع تبعا لتنوع تلك الأهداف. ففي حالات كثيرة، يضطر المعلم إلى الاعتماد على ملاحظته لتلاميذه. وفي حالات أخرى، قد يرى المعلم من المناسب أن يلجأ إلى التسميع الشفوي أو استثارة استجابات شفوية للأسئلة التي يطرحها. وقد يكون من

(١) انظر: أساليب الاختبار والتقويم، (١٩٦٨).
وانظر كذلك: Measurement and Evaluation in Teaching,1969.

الضروري أن يدخل المعلم بعض التعديلات على الطرق المألوفة أو أن يستنبط طرقا جديدة تختلف اختلافا كليا عن الطرق المألوفة. لذا، يتعين على المعلم أن يكون ملما بالإمكانات الكثيرة المتوفرة، وقادرا على اختيار أنسبها لكل هدف أو سلوك متوقع يضعه نصب عينيه، ويسعى إلى الحصول عليه في إطار التغذية الراجعة من الطلبة.

ومما يجدر بالتذكير أن بعض الأهداف يسهل تقويمها وبعضها الآخر ليس كذلك، مثل الهدف العام التالي "أن يصبح الطالب مواطنا صالحا". والأهداف السلوكية الخاصة تكون عادة أسهل تقويما من الأهداف التربوية العامة. وتعتبر الأهداف الوجدانية، كالأهداف التربوية العامة، صعبة التقويم، وفي الحالتين يمكن تيسير عملية التقويم (تقويم الأهداف العامة والأهداف الوجدانية) بتقسيمها إلى أهداف سلوكية محددة تمكن ملاحظتها وبالتالي يسهل تقويمها[(١)].

أ) **أمثلة:**

وفي ما يلي أمثلة منوعة وتدريبات حول الأهداف السلوكية والبنود الاختبارية التي ترتبط بها:

١. **الهدف:** أن يميز بين الأفعال والأسماء في قائمة تعطى له.

البند الاختباري:

إليك قائمة من الكلمات. ضع خطا تحت الفعل وخطين تحت الاسم.

٢. **الهدف:** أن يعدد الطالب أهم الأعمال التي قام بها كل من الشخصيات التالية:

الرسول (صلى اللـه عليه وسلم)، صلاح الدين الأيوبي، عثمان بن عفان، علي بن أبي طالب، أبو بكر الصديق، حمزة بن عبد المطلب، عبد القادر الحسيني، سعد بن أبي وقاص.

(١) يمكن مراجعة الفصل السابع "تقويم التعلم".

البنود الاختبارية: (أي منها)

- قائمتان واحدة بالأسماء وأخرى بالأعمال، ويطلب إلى التلميذ مطابقة ما جاء فيهما (مطابقة).
- أو تعطى الأسماء ويطلب إلى التلميذ ذكر الأعمال التي قام بها كل منهم (سؤال مقالي).
- أو يعطى الاسم ويقابله عدد من الأعمال المختلفة ويطلب إلى التلميذ اختيار العمل المناسب من بينها (اختيار من متعدد).

٣. **الهدف:** أن يميز بين المواد التي يجذبها المغناطيس والأخرى التي لا يجذبها.

البند الاختباري:

أشر بعلامة (✓) للمادة التي يجذبها المغناطيس (يعطى قائمة بمواد مختلفة) (اختيار من متعدد).

٤. **الهدف:** أن يحسن الطالب استخدام كان وأخواتها:

البنود الاختبارية: (أي منها)

- يستعمل كان أو إحدى أخواتها في جمل صحيحة دون أخطاء (مقالي).
- يرفع الاسم وينصب الخبر كلما أدخل كان أو إحدى أخواتها في جملة (عملي – تطبيقي).
- يقرأ ويكتب جملا صحيحة تحتوي على كان أو إحدى أخواتها دون أخطاء (عملي – تطبيقي).
- يستطيع تصحيح جمل وقعت فيها أخطاء ناتجة عن استعمال كان أو إحدى أخواتها (تطبيقي، عملي).
- يدخل كان وأخواتها على جمل اسمية وتكتب وتقرأ تلك الجمل كتابة وقراءة صحيحة (تطبيقي، عملي)[١].

---

(١) في الفصل السابع (تقويم التعلم) مزيد من الأمثلة.

و) التغذية الراجعة Feedback:[١]

يطلق مصطلح التغذية الراجعة على:

(أ) نتاجات العملية التعليمية كما تظهر في سلوك المتعلم استجابة للمؤثرات (أسئلة، اختبارات، مواقف، طلب القيام بأداء ...الخ) التي ينظمها المعلم في سعية للتأكد من حدوث التعلم ومن مستواه.

(ب) ما يتلقاه المتعلم من ملاحظات أو توجيهات أو تعليمات أو إيضاحات أو تعزيز أو انتقادات حول نوع أو مستوى أدائه التعليمي نتيجة التقويم، سواء أكان ذلك نتيجة التقويم الذاتي من المتعلم نفسه أم من قبل المعلم الذي ينظم ويشرف عليه[٢].

(ج) وتعد **التغذية الراجعة** عنصرا أساسيا في عملية التقويم، لأن التقويم يستند إلى تحليل التغذية الراجعة كما تلاحظ في أداء التلاميذ وفي إصدار الأحكام التي تتصل بنوع الأداء المنشود ومستواه. ومن ناحية أخرى، فإن التغذية الراجعة إلى التلاميذ نتيجة التقويم، والتي تهدف إلى تحسين أدائهم، تعتبر **الخطوة الأساسية في عملية العلاج والمتابعة** من أجل التطوير والتحسين.

(د) من هنا، كان لزاما على المعلم الذي ينفذ خطة الدرس وتوظيف مختلف عناصرها، أن يحلل التغذية الراجعة أو العائد التعلمي كما يظهر في سلوك المتعلمين، وأن:

١. يحدد نقاط الضعف في الموقف التعليمي / التعلمي، التي حالت دون أن يكون النتاج النهائي مقبولا أو مطابقا لما هو مرجو.

٢. يقرر شكل النتاج المرغوب فيه والتغييرات الواجب إجراؤها في عناصر الموقف والتي يمكن أن تؤدي إلى ما هو مطلوب، بأقل قدر ممكن من التكاليف والجهد والوقت والمال.

(1) انظر: السلوك الإنساني في الإدارة التربوية، ١٩٩٣.
(٢) التقويم الذاتي في التربية (٢٠٠٦).

ثالثا: خلاصة:

أ) عناصر العملية التعليمية / التعلمية، كما تعكسها خطة الدرس

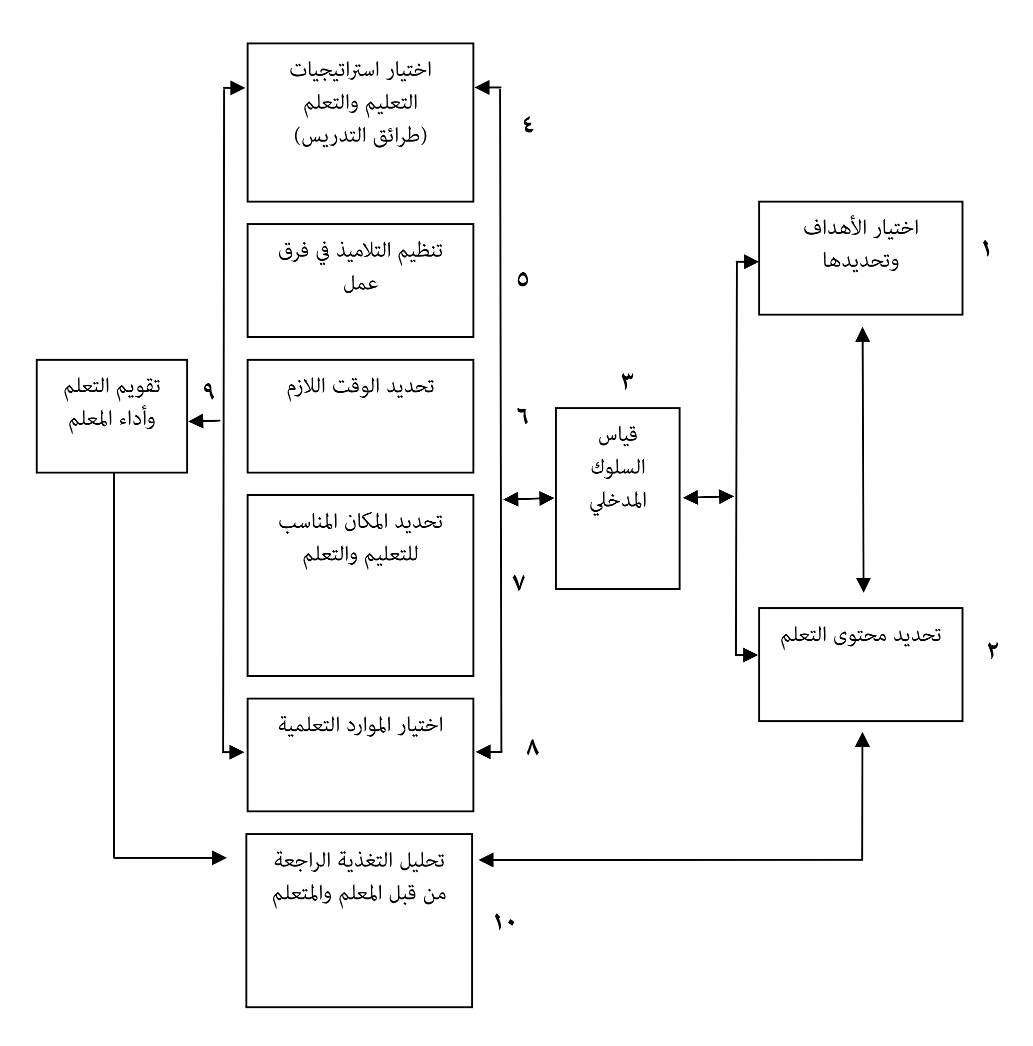
هناك عشرة عناصر تعمل وتتفاعل في العملية التعليمية / التعلمية التي تجري بين المعلم والمتعلم في نطاق الموقف التعليمي / التعلمي المعين في سعيهما لتحقيق الأهداف المخططة، وتعكسها خطة الدرس مفصلة صريحة أو متضمنة.وهذه العناصر هي[(١)]:

١. تحديد الأهداف السلوكية الأدائية.
٢. اختيار المحتوى المناسب لها، من الكتاب المقرر أو المواد والمراجع التعليمية الأخرى.
٣. قياس السلوك والتعلم القبلي اللازم لتعلم الموضوع الجديد.
٤. اختيار الاستراتيجية التعليمية / التعلمية المستخدمة، أو ما يسمى طريقة التدريس.
٥. تنظيم التلاميذ في فرق متجانسة من حيث الاستعداد والحاجات (إذا لزم).
٦. تحديد الوقت اللازم لبلوغ الأهداف (بشكل تقريبي مرن).
٧. تحديد المكان الذي يجري فيه التعليم والتعلم وتنظيمه (في داخل الصف أو المختبر أو خارجهما).
٨. اختيار مراجع أو مصادر التعلم وتوفيرها (من كتب أو مواد إضافية أو وسائل وأجهزة ...الخ).
٩. تقويم أداء المعلم والمتعلم. ويكون التقويم تقويما بنائيا تكوينيا متدرجا ناميا يرافق العملية في كل مراحلها، وتقويما ختاميا يتحرى مدى تحقق الأهداف المخططة.
١٠. تحليل التغذية الراجعة من قبل المعلم والمتعلم، من أجل التطور والتحسين.

ويبين الشكل التوضيحي التالي العناصر العشرة التي تتكون منها العملية التعليمية / التعلمية، ويبين كذلك النظام الذي يربط بين تلك العناصر المختلفة، التي

(١) انظر: خطة الدرس، ١٩٩١.

يجمعها كل واحد تعمل أجزاؤه وعناصره بتكامل وانسجام لتحقيق هدف مشترك هو: تعلم الطالب مهارة أو حقيقة أو مفهوما أو اتجاها أو قيمة، ومن ثم نموه بشكل متكامل سوي إلى أقصى ما تستطيعه قدراته.



شكل توضيحي يبين عناصر عملية التعليم والتعلم باعتبارها نظاما.
مقتبس من: "المنحى النظامي لتنظيم التعلم".

ب) اعتبارات أساسية في عملية التخطيط[1]

هناك اعتبارات أساسية لا بد للمعلم / المعلمة من الانتباه لها والتفكير بكيفية التعامل معها عندما يكون بصدد التخطيط للدرس أو إعداد مذكرة الدرس (التحضير). ومن هذه الاعتبارات:

الصعوبات التي يمكن أن يؤدي ظهورها إلى إعاقة سير الخطة. وقد تعزى هذه الصعوبات إلى:

- حالة الطلاب / الطالبات النفسية والاجتماعية.
- درجة الاستعداد لتعلم الموضوع الجديد.
- عدم وجود الدافعية للتعلم.
- احتمال تعرقل أو تعطل استخدام بعض الوسائل لأسباب خارجة عن الإرادة، (كانقطاع التيار الكهربائي)، مثل جهاز العارضة الرأسية، والمسجل، والتلفاز، جهاز السينما، والحاسوب ...إلخ.
- حاجة بعض الطلاب / الطالبات إلى إجراءات تعليمية علاجية تستلزم وقتا وجهدا خاصين.
- انشغال أحد المرافق المدرسية بنشاط تعليمي يتزامن مع تنفيذ النشاط المخطط له، مثل انشغال المكتبة، الملعب، المختبر، غرفة الأشغال...الخ.
- ظهور بعض المشكلات السلوكية التي تعيق النظام الصفي وسير الموقف التعليمي كما خطط لهما.

---

(1) انظر: بناء الخطة المدرسية السنوية، ١٩٨٦.
وانظر كذلك: مجلة التربية الجديدة، العدد ٦، ١٩٧٥.

رابعا: تنظيم خطة الدرس (مقترح) The Lesson Plan

إن خطة الدرس تشكل تدبيرا منظما يتضمن وصفا مكتوبا لتصميم الموقف التعليمي / التعلمي، ويتضمن، كما هو واضح في **النموذج المقترح** التالي لتنظيم خطة الدرس، ما يلي:

أ. **الأهداف التعلمية** المحددة للموقف التعليمي / التعلمي (الأهداف السلوكية في المجالات المعرفية والوجدانية والنفسحركية)

ب. **المحتوى المعرفي**، والأدائي، والوجداني (مواد التعليم من الكتاب المقرر وسواه – كما تقدم).

ج. **السلوك المدخلي لتعلم** كل هدف، أي التعلم القبلي اللازم لتعلم الموضوع الجديد (أو المتطلبات السابقة).

د. **استراتيجيات التعليم والتعلم** الملائمة لكل هدف، أي **طرائق التدريس** والأساليب والوسائل، ويظهر فيها دور المعلم ودور المتعلم.

هـ. **توزيع الزمن** على الأهداف (بشكل تقريبي مرن).

و. **وسائل التقويم** الخاصة بكل هدف، وتشمل الأدوات والأساليب.

ز. **التغذية الراجعة** التطويرية (الملاحظات المتجمعة على الأداء).

ويبين **النموذج التالي المقترح** الإطار التنظيمي لخطة الدرس. ويمكن تطوير هذا النموذج بعد إخضاعه للتجريب، وتجميع تغذية راجعة بشأنه.

خطة الدرس / الوحدة الدراسية

التاريخ:

المبحث / المادة: موضوع الدرس / الوحدة: الصف: الحصة / الحصص:

الأهداف السلوكية (معرفية، وجدانية، نفسحركية)	المحتوى: المعارف والاتجاهات والمهارات	السلوك المدخلي / التعلم القبلي اللازم (المتطلبات السابقة)	استراتيجيات التعليم والتعلّم (طرائق التدريس والأساليب والوسائل)		الزمن اللازم لكل خطوة	أدوات التقويم وأساليبه	التغذية الراجعة (ملاحظات)
			دور المعلم	دور الطلبة			

خامسا: مسرد المراجع

أ) المراجع العربية:

١. أحمد بلقيس ومحمد الحاج خليل، **بناء الخطة المدرسية السنوية للتحسينات الفنية والإدارية** معهد التربية - أونروا / يونيسكو، عمان – الأردن، ١٩٨٦.

٢. أحمد بلقيس، **المنحى النظامي لتنظيم التعلم واستخدامه في التخطيط للتدريس** (مراجعة صالح أبو جادو). الرئاسة العامة لوكالة الغوث الدولية، عمان – الأردن، ٢٠٠٤.

٣. خيري اسماعيل عبد اللطيف، **التخطيط للتدريس**. معهد التربية – أونروا / يونيسكو، عمان – الأردن، ١٩٩٥.

٤. ليندفيل ، س. م. **أساليب الاختبار والتقويم**، ترجمة عبد الملك الناشف وسعيد التل. المؤسسة الوطنية للطباعة والنشر – بيروت، ١٩٦٨.

٥. محمد الحاج خليل، **بناء خطة الدرس**. معهد التربية – أونروا / يونيسكو، عمان – الأردن، ١٩٩١.

٦. محمد الحاج خليل. **التقويم الذاتي في التربية**. المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت – لبنان (قيد النشر – للظهور في ٢٠٠٦).

٧. محمد الحاج خليل وطه الحاج إلياس، **السلوك الإنساني في الإدارة التربوية**. دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، ط ٢، عمان – الأردن. ١٩٩٣.

٨. مكتب اليونسكو الإقليمي - مجلة التربية الجديدة، العدد (٦)، السنة الثانية، آب، ١٩٧٥.

ب) المراجع الأجنبية:

9. Bloom, B.S. **Taxonomy of Educational Objectives,** Hand Book I, **Cognitive Domain**, N.Y. Longmans Green, 1965.

10. Churchman C.W. **The Systems Approach**, Dell Publishing Co. N.Y**.** 1968**.**

11. Gagné, R.M, **The Conditions of Learning,** Holt Rinehart and Winston Inc. N.Y, Chicago, London, 1970.

12. Grounlund, N.E., **Measurement and Evaluation in Teaching,** Macmillan, 8th ED., 1969**.**

13. UNESCO, **A systems Approach to Teaching and Learning,** The UNESCO press, Paris, 1975.

مؤلف الكتاب

الدكتور محمد خليل الحاج خليل

ولد في قرية الكابري شمالي شرق عكا في الجليل – شمال فلسطين. تلقى بعض تعليمه الابتدائي في الكابري، وأكمل تعليمه في لبنان، الذي هاجر إليه مع أهله إثر الاحتلال الإسرائيلي لبلده في العام ١٩٤٨.

حصل على البكالوريوس في اللغة الإنجليزية والأدب الإنجليزي، والليسانس في اللغة العربية والأدب العربي، والماجستير في الأدب العربي من الجامعة اللبنانية في بيروت.

ونال الدبلوم العالي في التربية وعلم النفس التربوي من جامعة بيروت العربية - فرع جامعة الاسكندرية، ودرجة الدكتوراه في التربية من جامعة ساحل كليفورنيا، في العام ١٩٨٥.

انتقل مع أسرته من لبنان إلى الأردن، بانتقال منظمة هيئة الأمم المتحدة / الأونروا، التي كان يعمل فيها، في العام ١٩٧٦.

عمل جل حياته، ومايزال، في حقل التربية والتعليم والتدريب والإدارة التربوية: معلما، ومدرسا في دار المعلمين، ومحررا ومترجما، فخبيرا تربويا مع وكالة هيئة الأمم المتحدة (الأونروا) في لبنان والأردن.

ثم عمل خبيرا دوليا ومستشارا تربويا مع منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونيسكو) في الجمهوية اليمنية، وسلطنة عمان، ومملكة البحرين، ودولة الإمارات العربية المتحدة، والجمهورية العراقية.

كما عمل مستشارا تربويا في الشركة العربية الأردنية لتطوير التعليم الخاص / كلية ومدارس روضة المعارف، وعضوا في مكتبها الدولي، ومحاضرا غير متفرغ في الجامعة الأردنية.

أكثر مؤلفاته ومترجماته المنشورة في اللغة، والتربية، والإدارة التربوية، وتنظيم التعليم والتعلم والمناهج، وطرائق التعلم والتعليم، والثقافة العربية الإسلامية، والأدب، والكتب المدرسية.

له كتابات أدبية: شعرية ونثرية، ومنها مجموعات قصصية، معظمها غير منشور حتى الآن.

من أعمال المؤلف

أولا: في التأليف

١. حول **الازدواجية في اللغة العربية**: طريقة مقترحة لتيسير تعلم اللغة العربية، من منشورات مجمع اللغة العربية الأردني (بحث حول تعليم قواعد اللغة) مطبعة الجامعة الأردنية، عمان – الأردن ١٩٨٨.
٢. **العباس بن الأحنف**: حياته وشعره (رسالة الماجستير)، ١٩٧٩ (غير منشورة).
٣. **التربية والتحديث** Education and Modernization - رسالة الدكتوراه (باللغة الإنجليزية)، ١٩٨٥ (غير منشورة).
٤. **دليل مدير المدرسة**، من منشورات سلطنة عمان – مسقط، ١٩٩٣.
٥. **دليل الموجه / المشرف التربوي**، منشورات سلطنة عمان – مسقط، ١٩٩٣.
٦. **التقويم الذاتي في التربية**. المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت - لبنان، ٢٠٠٦.
٧. **الدور المتغير للمعلم في مجتمع متغير**، سلطنة عمان، ١٩٩٢. (محاضرة غير منشورة)
٨. **الدراسة الذاتية والتعلم المستقل: ماذا؟ لماذا؟ وكيف؟**. معهد التربية - الأونروا / اليونيسكو، عمان - الأردن ١٩٨٩.
٩. **إدارة الصف وحفظ النظام**، من منشورات جامعة القدس المفتوحة، القدس – فلسطين، ١٩٩٤.
١٠. **اللغة والتفكير**، مجلة معهد التربية – الأونروا / اليونيسكو، عمان – الأردن، ١٩٨٦(بحث).
١١. **التعريف باستراتيجية تطوير التربية العربية** (مؤلف مشارك مع الدكتور عمر الشيخ وخليل البحيصي). المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة، تونس، ١٩٨٣.

١٢. **التعلم السريع: كيف تقرأ سريعا وتفهم جيدا**. المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت – لبنان، ٢٠٠٤.

١٣. **الجدار** (مجموعة قصصية للفتيان)، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت – لبنان، ٢٠٠٦.

١٤. **الأسير الصغير** (مجموعة قصصية للفتيان)، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت – لبنان، ٢٠٠٦.

١٥. **الحوافر والصهيل** (مجموعة قصصية للفتيان)، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت – لبنان، ٢٠٠٦.

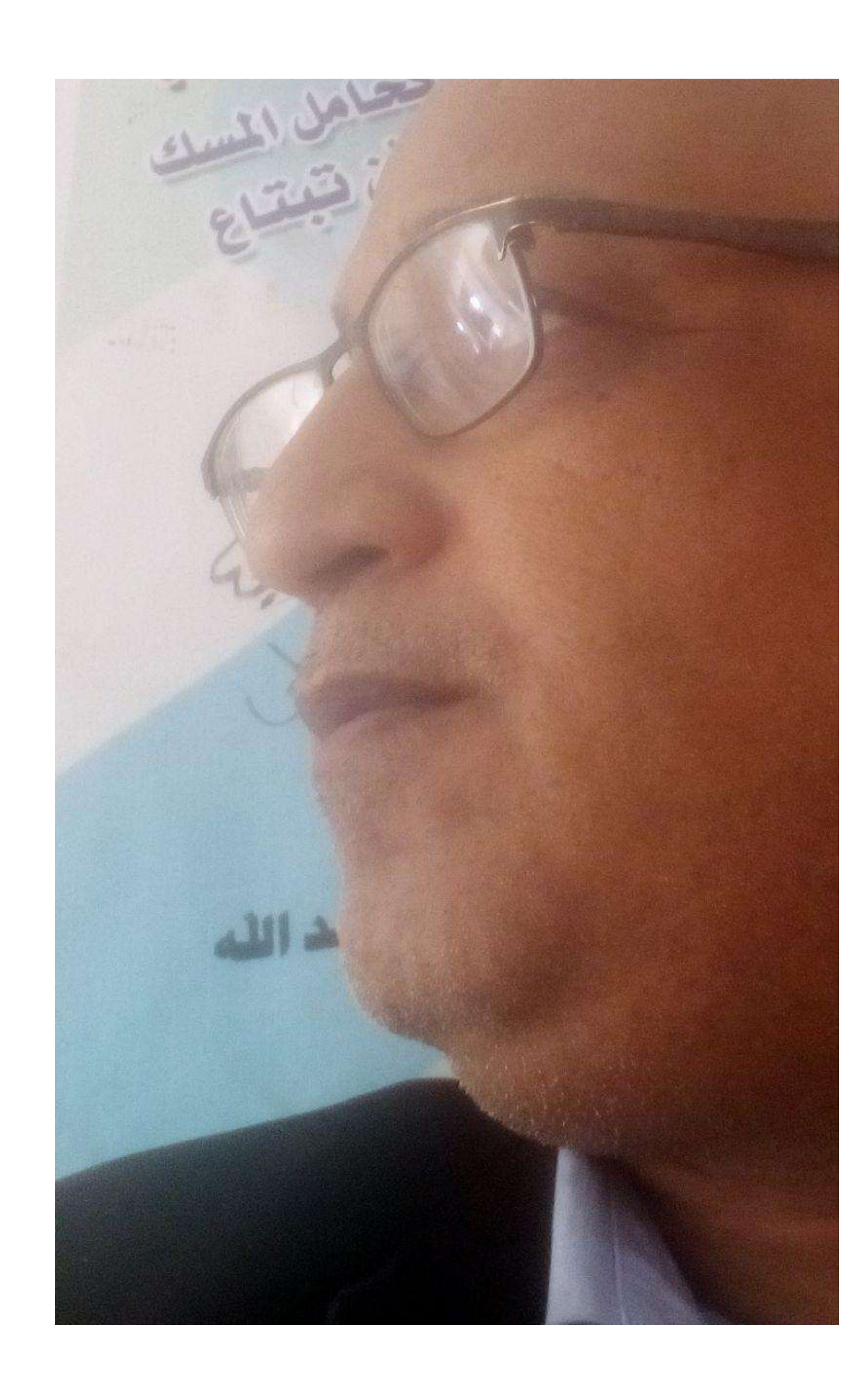
١٦. **يد تصفق** (مجموعة قصصية للفتيان)، (جاهزة للنشر).

١٧. **دليل المعلم الجديد .. والمعلم المتجدد في مهمات التعليم الأساسية**. دار مجدلاوي للنشر والتوزيع. عمان – الأردن، ٢٠٠٦.

١٨. **دليل المعلم الجديد .. والمعلم المتجدد في مهمات التعليم المساندة**، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، ٢٠٠٦.

ثانيا: في الترجمة

1. **السلوك الإنساني في الإدارة التربوية** – مترجم مشارك – (مقرر في بعض الجامعات الأردنية). دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، ط ٢ ، عمان – الأردن، ١٩٩٣.
2. **مئة عام من العزلة** (رواية غابرييل غارسيا ماركيز التي نالت جائزة نوبل للآداب في العام ١٩٨٢). المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط ٣، بيروت – لبنان، ٢٠٠٥.
3. **جون ملتون والثقافة العربية الإسلامية**. (تأليف د. عيد دحيات)، مركز الكتب الأردن، عمان – الأردن، ١٩٩٢.
4. **استخدام التكنولوجيا في التعليم العالي عن بعد**. من منشورات جامعة القدس – فلسطين (د.ت).
5. **غرباء في ظل شجرة البيبوب الوارفة الظلال** (قصة رمزية – من وضع دونالد شطي). مجلة المعلم / الطالب، العدد ١، معهد التربية – الأونروا / اليونيسكو، عمان – الأردن، ١٩٨٦.
6. **التعليم من أجل العقل ذي الجانبين** (تأليف ليندا ڤيرلي وليامز)، (مترجم مشارك)، دائرة التربية والتعليم، معهد التربية – الأونروا / اليونيسكو، عمان- الأردن، ١٩٨٧.
7. **الصديقان** (قصة قصيرة لـ غي دو موباسان) مجلة المعلم / الطالب، معهد التربية – الأونروا / اليونيسكو، عمان – الأردن، ١٩٨٦.


المسك
تبتاع
الله



التربية أم المهن ... وقد يظلمها المجتمع، ويظلم العاملين فيها أحياناً .. ولكن .. وعلى الرغم من كل الظلم .. ليسعد العاملون في التربية جميعاً .. معلمين ومديرين وموجهين وخبراء .. بأنهم معلمون .. وليذكروا أنّ الناس إذا أرادوا تكريم مصلح سمّوه معلماً.

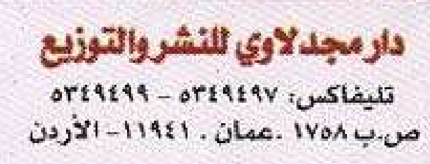
إن أصحاب المهن الأخرى جميعاً يرعون الأشياء.. أما نحن المربين .. فنرعى الإنسان .. عقله .. وجسمه .. ووجدانه ...

وما من إمبراطور.. أو ملك.. أو رئيس .. إلا كان له معلم .. أو مربٍّ .. فطوبى للمعلمين .. طوبى للمربين.

د. محمد الحاج خليل

ISBN 9957-02-230-X

9 950007 022301



دار مجدلاوي للنشر والتوزيع
تليفاكس: ٥٣٤٩٤٩٧ - ٥٣٤٩٤٩٩
ص.ب ١٧٥٨ .عمان . ١١٩٤١ - الأردن

Dar Majdalawi Pub. & Dis.
Telefax: 5349497 - 5349499
P.O.Box:1758 .Amman.11941- Jordan

E-mail: customer@majdalawibooks.com
www.majdalawibooks.com